

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO



Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Nadia Bigarella
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2024

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO



Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Nadia Bigarella
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 O autor

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, 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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^a Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 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^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof^a Dr^a Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Prof^a Dr^a Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Prof^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^a Dr^a Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof^a Dr^a Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do

Paraná

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof^a Dr^a Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dr^a Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Perspectivas globais e inovações de uma educação em transformação

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
 Elisângela Maura Catarino
 Nadia Bigarella

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
P467	<p>Perspectivas globais e inovações de uma educação em transformação / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Nadia Bigarella. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3054-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.544241811</p> <p>1. Educação. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizadora). III. Bigarella, Nadia (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, 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 da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza 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 da obra publicada, 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. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 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. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

É com entusiasmo que apresentamos a Organização «Perspectivas Globais e Inovações de uma Educação em Transformação», uma coletânea que traz à tona uma reflexão atual sobre os desafios e avanços da educação em transformação. Composta por 14 capítulos temáticos, esta obra reúne contribuições de pesquisadores de diversas regiões do Brasil, refletindo uma diversidade de pensamentos e abordagens sobre o campo educacional. O objetivo dessa organização é explorar as inovações educativas a partir de uma perspectiva global, discutindo como essas práticas e teorias podem ser aplicadas em diferentes contextos sociais e culturais, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Por meio de um discurso interdisciplinar, os autores discutem temas que abrangem aspectos como tecnologia, políticas educacionais, metodologias de ensino, formação de professores e inclusão, entre outros. Essa abordagem não só enriquece o debate, mas também propõe novos caminhos para a prática educativa. Convidamos estudantes, professores e pesquisadores das ciências humanas e sociais a conhecer esta obra, que instiga reflexões e fomenta diálogos no campo da educação. Desejamos a todos uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação


Elisângela Maura Catarino

Nadia Bigarella

CAPÍTULO 1 1

O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN)

Gicele Santos da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418111>

CAPÍTULO 2 15

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FERMENTAÇÃO DO LEITE COMO MEIO DE ENSINO EM CIÊNCIAS


Denílson Elias Lima Silva

Jurandy das Chagas Lima

Nixon José da Silva Reis Junior

David Gentil de Oliveira

Válber Marcio da Argolo Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418112>


CAPÍTULO 333

ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS
A GESTÃO DE QUALIDADE E AS BOAS PRÁTICAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS
ÉTNICO-EMPREENDEDORAS: OCASO DA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONAL
CEEPBIOTECNOLOGIA - ITABUNA-BA

Ismara Sobral Pereira

Milton Ferreira da Silva Junior

Cláudia Oliveira Reis


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418113>

CAPÍTULO 438

EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GUAIRAÇÁ

Izabela Nascimento Pereira

Flávio Fraquetta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418114>

CAPÍTULO 549

PROJETO ENTRELINHAS: INCLUINDO MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NA REMIÇÃO PELA LEITURA

Rosciélen Moreira de Moraes

Narielen Moreira de Moraes


Tatiane e Silva







Fernanda Macedo Arndt de Souza

Isadora Carlotto Minozzo

Vivian de Souza Cezar

Carlos Eduardo Toigo Gallio


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418115>

CAPÍTULO 6	58
LEITURA E ESTÍMULO À COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL	
Cristine Filgueiras Mascarenhas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418116	
CAPÍTULO 7	64
JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA INDÚSTRIA CULTURAL COMO INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO JOVEM	
Rafael Vieira de Araújo	
Regiane Ávila	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418117	
CAPÍTULO 8	73
PARCERIAS ESTRATÉGICAS: A CONTRIBUIÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REGIMENTO INTERNO ESCOLAR NAS ESCOLAS CONVENIADAS	
Luciano Araújo Lima	
Nadjanara Lopes de Abreu Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418118	
CAPÍTULO 9	81
AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM OS PROJETOS ESCOLARES NO NOVO ENSINO MÉDIO	
Alciane de Sousa Góes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5442418119	
CAPÍTULO 10	99
A BIOGRAFIA FORJADA DE MARIA DIMPINA LOBO DUARTE (1891-1966): VESTÍGIOS ENCONTRADOS NA IMPRENSA	
Nathalia Araujo Duarte de Gouvêa	
Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54424181110	
CAPÍTULO 11	112
“ESCRITORES DA LIBERDADE” NUMA ABORDAGEM MULTIFACETADA DE PENSAMENTOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	
Eleonora Félix da Silva	
Elisângela de Souza Apolônio	
Joab Jorge Leite de Matos Júnior	
Joseane Alves da Silva	
Maria Catarina Ananias de Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54424181111	
CAPÍTULO 12	126
TEORIAS DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA AS MEDIAÇÕES	

PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA PRESENCIAIS OU VIRTUAIS

Vanina Costa Dias


Ione Aparecida Neto Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.54424181112>**CAPÍTULO 13..... 143****COMPUTADOR E EDUCAÇÃO: O USO DE UM BRINQUEDO ROBÔ NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**


Cynthia Lopes da Silva

João Loureiro Junior

Lilia Aparecida Kanan

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.54424181113>**CAPÍTULO 14..... 151****O USO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO ESTRATÉGIA PARA
REFORMULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Aira Cristine de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.54424181114>**SOBRE OS ORGANIZADORES..... 164****ÍNDICE REMISSIVO..... 167**

O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN)

Data de submissão: 29/08/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Gicele Santos da Silva

Docente Superior e Pesquisadora.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS. UNINTER – Centro Universitário Internacional-PR. Diversas Graduações (7) e Pós-Graduações (16). Mestranda PPGEDU/UFRGS. Registros Profissionais: CFEP Nº 23.008.098. CRA-RS Nº RS-055130/O. CAU-RS Nº A87479-5. CREA-RS Nº 220115875-4.
<https://lattes.cnpq.br/5705290214900644>
<https://orcid.org/0009-0001-8624-1600>

RESUMO: O presente Capítulo tem por finalidade discutir e compreender os benefícios oriundos da relação da criança com a natureza, impulsionando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e criativo, dentre outros. Na análise encontram-se o Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), o Turismo Pedagógico (TP) e a Escola em uma Formação de Professores qualificada. O Estudo tem como base principal a obra “A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza”, do Autor Richard Louv (2016), além de autores como Bonfim

(2010), Matos (2012), Rousseau (1996), Glasser (1970), Gardner (1980). Tendo como método uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento integrativo e bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza e a importância da Escola em uma Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental. Como objetivos específicos: Compreender o TDN; Analisar o TP, além de detalhar o importante papel da Escola como formadora neste processo. Dando base para responder à questão objeto do estudo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico? A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do Transtorno de Déficit de Natureza, com um Turismo Pedagógico é imediata, para a melhora da saúde e do desenvolvimento das nossas crianças. A Escola, os Docentes e os seus Discentes, neste cenário, devem ser os protagonistas.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Natureza; Turismo Pedagógico; Escola

1 | INTRODUÇÃO

O presente Capítulo possui como tema central o Turismo Pedagógico (TP) e a sua importância como ferramenta de ação contra o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e a importância Escola para uma Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental, situação que preocupa os docentes, os psicólogos e os psicopedagogos. Tendo como questionamento os desdobramentos da ação da Escola na geração de oportunidades de contato da criança com a natureza auxiliando no seu desenvolvimento e no combate ao TDN. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza e o papel da Escola e de seus Docentes no processo.

Como objetivos específicos: Compreender o Transtorno de Déficit de Natureza; Analisar o Turismo Pedagógico como ferramenta de combate contra o Transtorno de Déficit de Natureza; Detalhar o importante papel da Escola na promoção e Formação de seus Docentes, para consciência e atuação nesse processo. Além de dar base, para responder à questão objeto do estudo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação do Professor com a prática do Turismo Pedagógico?

O assunto para elaboração deste Capítulo surgiu no decorrer da leitura do Livro - A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza, do Autor Richard Louv, publicado no ano de 2016. O contato com essa obra despertou a curiosidade e a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à relação entre a criança e a natureza. Observa-se, nas práticas contemporâneas, que esse contato está desaparecendo, pois, as crianças têm passado a maior parte do seu tempo livre em frente a telas. Além das contribuições de autores como Bonfim (2010), Matos (2012), Rousseau (1996), Glasser (1970), Gardner (1980), dentre outros. Esta situação provocou outra questão que suscita interesse de pesquisa o Turismo Pedagógico. Sendo o TP uma ferramenta extremamente importante para o combate a TDN. Ação que com o apoio e intervenção da Escola torna-se uma ferramenta de grande importância, com a Escola gerando momentos para que a criança vivencie a natureza, além de apropriar ao currículo práticas pedagógicas junto à natureza. Entende-se que as crianças necessitam crescer usufruindo do contato com ela e presume-se que essa relação pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para o desenvolvimento do Capítulo, estabeleceu-se os objetivos necessários para uma apreciação total da temática abordada. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico, como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza. Como objetivos específicos: Compreender o Transtorno de Déficit de Natureza, sua origem, características e prejuízos para as crianças, além das preocupações

na atualidade, com uma geração totalmente tecnológica; Analisar o Turismo Pedagógico, sua relevância, importância e ações potenciais como uma ferramenta de extrema importância para diminuir a incidência de casos de TD; Detalhar o importante papel da Escola no processo de combate do Transtorno de Déficit de Natureza, suas práticas e necessidades de inclusão no Currículo Escolar de oportunidades para organização e realização de atividades junto à natureza, provocando e conscientizando o aluno sobre a importância do seu relacionamento com a natureza e para com os seus. Os objetivos definidos darão condições de responder à questão objeto do estudo do Capítulo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico?

A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do Transtorno de Déficit de Natureza, com um Turismo Pedagógico é imediata, para a melhora da saúde e do desenvolvimento das nossas crianças. A Escola, Docentes e os seus Discentes, neste cenário, devem ser os protagonistas.

2 | METODOLOGIA

O estudo desenvolvido apresenta-se como um estado da arte sobre o “Turismo Pedagógico, como ferramenta de prevenção contra o Transtorno do Déficit de Natureza”. Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva, através de um levantamento integrativo, partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições.

A fonte principal para o estudo, baseou-se na obra “A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza” de autoria de Richard Louv, publicada no ano de 2016. As demais buscas bibliográficas foram realizadas no período entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, como a *Scielo* - Biblioteca Eletrônica Científica Online, e pelo *Google Scholar* - Plataforma de Pesquisa Online. A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico? Os descritores utilizados foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

Na concepção de Gil (2002):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2002, p.44).

Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com os objetivos de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO – O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA E O TURISMO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE AÇÃO

3.1 O Transtorno do Déficit de Natureza: Uma Ação Emergente para a Saúde da Criança

O Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) é relatado pela literatura desde 2005. Refere-se aos impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza, do brincar e do aprender ao ar livre. O termo foi utilizado pelo Autor, Pesquisador e Jornalista americano Richard Louv, Cofundador da *Children & Nature Network*. Seu sétimo Livro, *Last Children in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder* (2016) – no Brasil: *A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza* (2016) - que investiga a relação das crianças e o mundo natural em contextos atuais e históricos, provocados por um estilo de vida sedentário, sem contato direto com a natureza.

O termo TDN apresenta-se como uma forma eficaz de chamar a atenção para uma situação emergente, que provoca: Alterações nas condições físicas (falta de movimento, obesidade ou miopia); Mentais (estresse e ansiedade); Comportamentais (dificuldades de sono e hiperatividade) no indivíduo e que podem facilmente ser observados e diagnosticados por Profissionais Médicos. Tendo a incidência com menos de 12 anos de idade e apresentou uma maior evidência após o período Pandêmico da COVID-19. O TDN vem sendo pesquisado por diversas áreas como a Educação, a Medicina, a Psicologia e as Neurociências.

Sob o ponto de vista de Louv (2016), faz-se necessária uma intervenção contrária, na constatação de uma evolução do TDN, pois os indivíduos não tratados terão situações de sofrimento na vida adulta, com problemas de ordem social, comportamental, bem-estar físico e mental. O autor complementa, registrando que os Marcos da Infância se concentram no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, interações sociais e os primeiros, como o primeiro banho, e destaca que o contato com a Natureza, especialmente entre o zero aos 9 anos de idade, transforma os marcos de uma forma extremamente positiva e

mais saudável, tais como: a imunidade; a memória; o sono; a capacidade de aprendizado; a sociabilidade; as capacidades físicas. Qualificando, também, as capacidades executivas, como: planejamento; atenção; formação de novas memórias; controle inibitório; tomada de decisão; liberação de neurotransmissores, que provocam significativamente, para a criança, uma sensação de relaxamento e de bem-estar (Louv, 2016).

Devido à grande importância, no Brasil, através da sua Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu Artigo 225º, que define o acesso à natureza como um direito fundamental e registra: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A promoção de uma infância mais rica em natureza é fundamental e carece de ações organizadas sejam ofertadas pelos diferentes setores da sociedade, contribuindo para uma maior aproximação na vivência, com a Natureza, promovendo um desenvolvimento mais saudável das crianças nas cidades.

Nos dias atuais, cada vez mais Escolas e alguns Pais estão percebendo a importância de proporcionar, para suas crianças, o contato com a Natureza tornando-a um espaço educativo. Além disso, acreditam que estimular experiências e vivências, ao ar livre, é extremamente benéfico, além dos aprendizados, em sala de aula. Por meio da Obra de Richard Louv (2016), são apresentadas algumas sugestões, para os Pais, auxiliando-os para estimular a criatividade e o contato com a Natureza, tais como, convidar as crianças a passar um pouco mais tempo no quintal de casa, e se houver, contribuir com a proposta de piqueniques em espaços abertos, contar histórias de lugares da natureza que foram importantes durante a sua infância [pais].

Reviver antigas tradições, como caçar vagalumes e ter uma coleção de folhas, envolvendo toda a família em atividades em meio à natureza, na grande maioria das vezes, além da participação dos avós relembrando suas infâncias e de quando brincavam ao ar livre, para os netos. Pode-se, também, propor às crianças, para acamparem no quintal, observarem as nuvens e construir sua casa na árvore. São ações especiais, mágicas e que, além de proporcionarem benefícios para saúde, possibilitarão uma prática que poderá ser compartilhada por várias gerações, daquele grupo familiar.

3.2 O Turismo Pedagógico e o seu Potencial na Redução do Transtorno do Déficit de Natureza

Na concepção de Bonfim (2010), o primeiro contato da criança com a sociedade é através do seu núcleo familiar, iniciando as suas descobertas e dando os seus primeiros passos para o seu desenvolvimento e para a evolução das suas capacidades cognitivas, na abstração, na percepção e na racionalização, dando continuidade na Escola.

Para muitas crianças este precoce contato, com a Escola é traumático, pois não

estando com os seus pais, sentem-se incomodadas, em um ambiente que não conhecem, com pessoas estranhas o que necessita de espaço de tempo, para a sua ambientação. Assim, também pode acontecer nas primeiras “Saídas Pedagógicas”, a insegurança do novo, do desconhecido associado ao desconforto de estarem fora da sua zona de conforto. Bonfim (2010), salienta que, nesse caso, assim como na adaptação escolar a paciência, o afeto e a empatia de todos os envolvidos na atividade é imprescindível. E complementa, destacando que o foco é deixar a criança confortável e com uma sensação de bem-estar e segurança.

Sob o ponto de vista de Matos (2012), que detalha o Turismo Pedagógico (TP):

O turismo pedagógico é uma experiência que proporcionará ao aluno, fora do ambiente da família e da escola, o uso de sua liberdade, ou seja, um momento em que ele desenvolverá o espírito de responsabilidade, frente a si e aos seus companheiros de viagem, exercitando sua sociabilidade, sua participação, sua liderança, seu respeito ao próximo e uma constante busca de soluções para os problemas novos e sua análise crítica aos padrões morais existentes. É um momento extremamente importante para aprendizagem do aluno, pois conta com a autonomia para construir e reconstruir símbolos (Matos, 2012).

O Teórico Rousseau (1996) já explanava, em seus pensamentos, que para aperfeiçoar o espírito humano a Natureza deveria ser o guia e que a melhor instrução era os fatos da vida. Afirmava que os fenômenos ocorridos na Natureza trariam curiosidade, independência e autogestão:

[...] até os 12 anos de idade, a criança deve receber o máximo de estímulo dos sentidos, pois, um dos grandes problemas da civilização é que as crianças aprendem a ler muito cedo e, com isso, fecham-se para o rico universo da experiência sensória. Ver, ouvir, degustar, cheirar e tatear são atividades naturais que podem ser aprimoradas com a educação, mas, na maioria das vezes, a educação livresca das escolas colabora para o enfraquecimento dessas possibilidades [...] (Rousseau, 1996, p.55-56).

Como expõem Bonfim (2010), a coleta de dados e informações detalhadas do local, ou área, com um conhecimento prévio das características da região e dos potenciais, sejam históricos, culturais, geológicos, geográficos, sempre com um olhar para a Natureza é extremamente positivo, independentemente de o destino ser para outra cidade, ou município, ou seja, uma aula em outro ambiente, um momento especial e não apenas um mero passeio.

Na concepção de Louv (2016):

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles- mesmo os que já passaram da infância- são expostos a mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p. 77).

A Natureza é um ambiente repleto de incentivos, que fortalecem o desenvolvimento integral e facilitam o aprendizado, sendo relevante que faça parte do cotidiano de todos os sujeitos, não somente das crianças. No momento atual, torna-se um desafio que as crianças, tão envolvidas com as tecnologias disponíveis, se interessem em ter contato com a Natureza, sendo os seus equipamentos eletrônicos, muito mais interessantes e, até mesmo, hipnotizantes.

O desenvolvimento infantil, sob o ponto de vista de Louv (2016), representa:

Em termos de desenvolvimento infantil, a diminuição do espaço de mobilidade doméstico não é uma questão menor. Uma infância passada em espaços confinados (ou no banco de trás de um automóvel) de fato reduz alguns perigos para as crianças, mas outros riscos aumentam, incluindo riscos à saúde física e psicológica, riscos à percepção da comunidade da criança, riscos à confiança e à habilidade de discernir o perigo real - e a beleza (Louv, 2016, p. 144).

As Saídas de Campo são tentativas para que as crianças descubram outros ambientes, diferentes da sala de aula. Criando a possibilidade de uma interação com a Natureza, com novas energias e esta ação torna-se urgente, pois muitas crianças residem em apartamentos, alguns com área de lazer, outros não, e o “Passeio Normal” se limita a lugares urbanos, com ênfase no consumismo, na diferença de classe social e poder aquisitivo. Atualmente, o grande desafio é fazer com que as crianças não se comuniquem, interajam apenas através das redes sociais e de jogos virtuais. Como expõem Louv (2016, p.32), que nos apresenta um relato na sua obra - A Última Criança na Natureza: “[...] prefiro brincar dentro de casa porque é onde há tomada [...]”. Em muitas salas de aula, ouvi variações dessa frase.

A Natureza oferece diversas possibilidades para formar a autodefesa da criança, aumentando a autoconfiança e podendo também aprimorar probabilidades para desenvolver habilidades psicológicas de sobrevivência, as quais auxiliam a detectar o perigo real, criando-se assim, menores chances de acreditar em ameaças falsas. Por parte da Escola, é necessário que seja pensado o cotidiano coletivamente de forma interdisciplinar e que a avaliação seja emancipatória, resultando assim no conhecimento como forma de melhorar a relação entre as pessoas. Além disso, a Escola deve ser um local onde tudo é discutido.

3.3 A Saída de Campo: O Currículo, a Realidade e a Necessidade

É comum que as Saídas de Campo sejam um privilégio das Escolas Particulares, onde os eventos constam na Grade Curricular. Já as Escolas Públicas apresentam outras realidades, onde podemos entender que ainda estão rascunhando essa nova realidade, uma vez prejudicadas por várias dificuldades, seja devido as condições financeiras das famílias dos alunos, onde as prioridades são outras, como alimentação e moradia, impedindo a participação das crianças. Além, de ser de conhecimento público, de que muitas crianças

só têm acesso, ou seja, só recebem uma alimentação na Escola e, para essas famílias investir em um passeio é algo impossível.

Outra dificuldade apresentada, em muitas vezes, dá-se pela responsabilidade necessária, em relação a segurança das crianças, uma vez que as Saídas de Campo não estejam sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, dentre outros tantos impedimentos. Realidades que se tornam um grande desafio, para aqueles Docentes que compreendem e acreditam na importância dessa ação pedagógica, para o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos. Porém, há soluções para esta situação e cabe a Gestão Escolar buscar as providências. Muitos locais considerados potenciais para o Turismo Pedagógico apresentam gratuidade no acesso.

As Novas Diretrizes da Educação (Brasil, 2010) e os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), estimulam as Escolas, porém, sabemos que, nas Escolas Públicas, o apoio dos Órgãos Governamentais é demorado, ou até inexistente, mas com um planejamento cooperativo entre a Comunidade Escolar, Instituições de Ensino, Famílias e, principalmente as Gestões Escolares, as Saídas de Campo, podem ser concebidas sem a geração de custos, sendo necessário apenas a boa vontade, uma logística bem elaborada e colaborativa, tais como: Museus, Sítios Históricos, Teatros, Cinemas, Parques dentre outros que têm em sua política interna a consciência de que podem e devem contribuir, em especial para com as Escolas Públicas. Como alternativa paga, há opções de locais com baixo custo, mas não menos interessantes, tais como propriedades particulares rurais que recebem visitas de Grupos Escolares.

Na concepção de Ansarah (2001), nesses locais onde as crianças, enquanto aprendem, são apresentadas para uma nova realidade, para novas capacidades, competências e novas curiosidades, tudo que é necessário para amenizar e combater o TDN. O Autor, complementa, detalhando o importante objetivo do Turismo Pedagógico:

Na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciadas pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa (Ansarah, 2001, p.294).

Ações Pedagógicas desenvolvidas junto à Natureza ganham vida, propiciando experiências únicas de interação com o local, com algo real propiciando um conhecimento dinâmico, provocando interações desprovidas de críticas, alienações ou fantasias.

Sob o ponto de vista de Hora e Cavalcanti (2003), que contribuem:

As formas de relevo em uma aula de geografia estarão à vista, poderão ser percorridas; os impactos da poluição serão sentidos de perto em uma aula de campo sobre o meio ambiente; a aula de história ganhará formas

nos monumentos históricos da cidade; as formas geométricas ganharão fascínio nas fachadas dos prédios e nos terrenos, enfim, são inúmeras as possibilidades do turismo pedagógico (Hora; Cavalcanti, 2003, p. 225).

O Turismo Pedagógico, sob o ponto de vista de Bonfim (2010), apresenta-se como uma alternativa articuladora entre educação e lazer, capaz de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, no momento em que possibilita uma interação com o meio. Apesar das tentativas, o Turismo Pedagógico tem sido apresentado, na maioria das vezes, como um segmento de mercado e não como uma Prática Educativa cujas raízes encontram-se nos aspectos norteadores da Educação.

3.4 A Relação da Teoria da Escolha de Glasser (1970) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1980), para o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem, considerando o Turismo Pedagógico

O ser humano, na concepção do Doutor em Psiquiatria e Mestre em Psicologia Clínica William Glasser, criador da Pirâmide de Aprendizagem (ou Cone de Aprendizagem) registra que: “O ser humano é um aprendiz nato, mas, para aprender, é preciso querer: o aprendizado deve se dar de dentro para fora”. Ele ressalta a disposição das pessoas em querer aprender, e isso diz respeito a uma escolha. Assim, quanto mais ativa e mais centrada no estudante for a metodologia, maior será a capacidade de aprendizado. Esse processo de assimilação de conteúdo de dentro para fora, portanto, será diferente em cada pessoa.

O perfil de cada estudante vai impactar o processo de Retenção do Conteúdo, algo que se aproxima do conceito de Aprendizagem Adaptativa. Glasser (1970), complementa: “A boa educação é aquela em que o Professor pede aos seus alunos que pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes”, a Teoria vem amplamente sendo divulgada e aplicada por Professores e Pedagogos, pois trata-se, dentre as muitas existentes, uma das mais interessantes, pois ela demonstra “que ensinar, é aprender”.

Sob o ponto de vista de Da Silva e Muzardo (2018), a Pirâmide de Aprendizagem, também conhecida como “Cone da Aprendizagem”, é um modelo gráfico e hierárquico que representa o potencial de absorção de conhecimento que cada modalidade, ou meio de estudo oferece para aprender. Para os autores, o Modelo leva em consideração duas posturas de aprendizagem: A Aprendizagem Ativa (topo), e a Aprendizagem Passiva (base). Sendo que a retenção desse conhecimento também depende diretamente da participação e do comprometimento do Discente. Ou seja, aprender não é decorar ou simplesmente memorizar; é experienciar, fazer parte, praticar.

A Pirâmide de Aprendizagem de Glasser (1970), apresenta-se como uma base consistente, para a prática do Turismo Pedagógico, observando a elevação do grau de

participação do estudante a cada etapa, demonstra que, quanto mais ativa a postura do estudante, maior a “Taxa de Aprendizagem”. Logo propiciar ao aluno/aprendiz um novo ambiente e desenvolver um trabalho/estudo relacionado às experiências vividas resultará em um melhor aprendizado, ou seja, quanto mais o estudante se envolve com determinado tema, mais aprende efetivamente sobre ele.

Na concepção de Glasser (1970), o método é um modelo hierárquico que atribui uma porcentagem a cada competência, em relação a retenção de conteúdo/conhecimento, a partir das habilidades cognitivas, considerando nas diversas formas de absorção do cérebro humano, conforme detalhado na Figura 1.

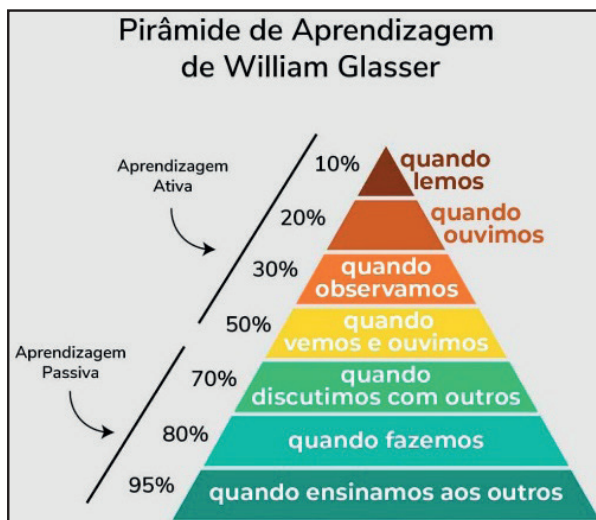


Figura 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1970)

Fonte: Instituto Somos. Imagem disponível em: https://www.institutosomos.org/wp-content/uploads/2023/09/piramide_aprendizagem_william_glasser-1024x884.jpg

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (Brasil, 1997), contribuem para esse amplo objetivo, pois estimulam a prática de estudos *in loco* como método de ensino. E as novas Diretrizes da Interdisciplinaridade (Brasil, 2010) incentivam que os Docentes tenham as saídas de estudo como ferramenta didática que aproxima a Teoria da Realidade, vinculando a leitura e a observação das ações, associando a problematização, contextualizando com a proposta apresentada pelo Docente, o que, desse modo, aumenta o nível de conhecimento dos alunos.

Na década de 1980, um Grupo de Pesquisa liderado pelo renomado Cientista e Psicólogo Howard Gardner elaborou um estudo que ficou conhecido como a Teoria das Inteligências Múltiplas. O objetivo da pesquisa era analisar e compreender como funciona a Inteligência Humana, chegando à conclusão, em suas pesquisas, de que todo ser humano não tem uma, mas sim várias capacidades intelectuais latentes que se desenvolvem de

maneira única, em cada pessoa, conforme questões genéticas e culturais, possibilitando o entendimento de que a Inteligência Humana é algo muito mais amplo e complexo do que é possível compreender através de uma Prova, ou de um Teste de QI – Quociente de Inteligência. Cada pessoa tem suas limitações, genética, personalidade e história de vida, por isso reduzir o desempenho a um único modelo de aprendizagem pode limitar a capacidade de demonstrar outras aptidões e habilidades.

Nas palavras de Howard Gardner (1980): “O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é – saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança”. Desta forma, o caminho da educação está na personalização do ensino. A educação personalizada leva em consideração que cada criança tem o seu jeito de aprender, seja através da leitura, de atividades dinâmicas, ou até de expressões artísticas. Em seus estudos, afirmou que os seres humanos dispõem de Inteligências Múltiplas, em sete tipos: Inteligência Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Corporal Sinestésica e Musical. Posteriormente, foram somadas a Inteligência Existencial e a Inteligência Naturalista, conforme detalhado, abaixo, na Figura 2.

Figura 2 - Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1980).

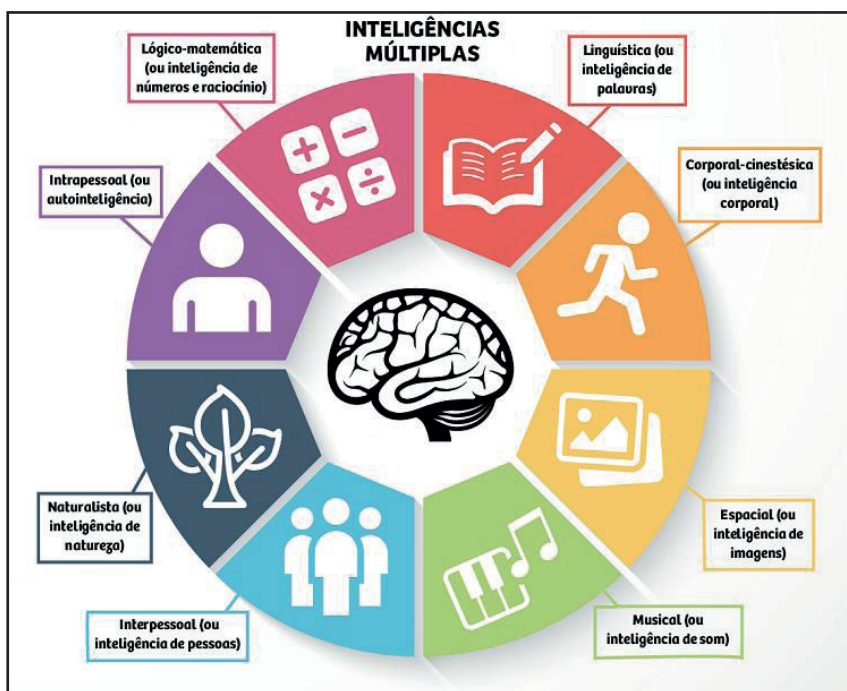


Figura 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1970)

Fonte: Karen Zanata/Montagem sobre ilustrações de iStock.com/Getty Images.

Disponível em: <https://www.altoastral.com.br/media/uploads/legacy/2016/07/inteligencias-multiplas.png>

Quanto a esse assunto, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), afirmam:

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visita a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (Brasil, 1997 p.67).

Essas possibilidades permitem que o educando experimente e desenvolva outras “Inteligências”, que nem sempre são contempladas em sala de aula. Notadamente, essas possibilidades aumentam a afetividade dos envolvidos o que torna clara a importância deste aprendizado tanto na parte didática como na parte psicológica, onde muitos alunos enfrentam seus medos entrando em harmonia com o meio ambiente e desenvolvendo a autoestima, a autonomia nas decisões e escolhas do dia a dia, responsabilidade e cuidado com o próximo, com o local onde vive, despertando o sentimento de conservação dos bens materiais, culturais e ambientais. É extremamente fundamental que, quando possível, a Escola e o Docente consolidem a Teoria, com a Dinâmica e com a Prática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Capítulo pretendeu enfatizar a importância de proporcionar, para as crianças, atividades, ou até mesmo momentos livres, em meio à Natureza. Esses ambientes verdes proporcionam um desenvolvimento integral e adequado, onde as crianças usufruem desses espaços em seu benefício e praticam ações que, em espaços fechados, muitas vezes, não podem ser realizadas. Por outro lado, percebemos que atualmente a qualidade de vida das crianças está se tornando cada vez mais restrita, muitas delas vivem em espaços fechados e não têm contato com a Natureza, o que impacta em seu desenvolvimento e em sua saúde. Essas crianças passam grande parte de seu tempo livre sentadas no sofá em frente à televisão, celular ou videogame. Para muitos pais ou responsáveis é mais simples e prático proporcionar momentos assim, do que levar suas crianças no parquinho, a fim de desenvolver ou criar atividades que envolvam “tempo”. Por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, corrida, jogos coletivos, dentre outros tantos.

A Escola busca exercer um papel importante nessa questão, em muitos casos as crianças têm somente o tempo da escola para poder desfrutar da Natureza e praticar atividades físicas, ao ar livre. Porém há uma compreensão de que há muito a se fazer e a urgência é imediata. A Escola deve formar seus Docentes e oferecer projetos para Saídas de Campo, através do Turismo Pedagógico, baseada nas importantes Teorias de Glasser e de Gardner, que proporcionem, além do próprio entretenimento do Evento, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural, social e de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, é essencial que as Instituições Escolares analisem seu planejamento e incluam em

seus Currículos atividades planejadas e programadas em meio à Natureza, para acolher e estimular os seus alunos. Baseando-se nesta prática, muitos pais podem perceber a importância que a natureza apresenta no desenvolvimento das crianças, e qualifiquem a qualidade de vida do seu filho (a), compreendam a origem das enfermidades do seu filho (a) e como protege-los, e, através desta consciência, ofereçam mais atividades ao ar livre e inibam a possibilidade de que seus filhos (as) desenvolvam o Transtorno do Déficit de Natureza.

A Natureza oferece algo que a televisão, o celular, ou os espaços fechados não têm. Proporciona um ambiente saudável de aprendizagem e desenvolvimento, que contempla um infinito de possibilidades positivas. A criança pode imaginar, criar e buscar os seus objetivos futuros de forma a desenvolver suas múltiplas inteligências, aprimorando seus conhecimentos de forma consciente, sustentável e com qualidade de vida, compartilhando este progresso com o seu Grupo Familiar e com os seus descendentes.

REFERÊNCIAS

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Teoria Geral do Turismo**. In: ANSARAH, M. G. dos R. (Org.). Turismo: como aprender, como ensinar. São Paulo: SENAC, 2001.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. Por Uma Pedagogia Diferenciada: Uma Reflexão Acerca do Turismo Pedagógico como Prática Educativa. **Revista Turismo - Visão e Ação**, vol. 12, nº. 1, pp. 114-129 Universidade do Vale do Itajaí. Comburui: Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056080007.pdf> Acesso em: 08/01/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 225**. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/12/2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 10/12/2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Publicado no Diário Oficial da União, em 9 de julho de 2010, Seção 1, Pág.10. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf Acesso em: 08/02/2023.

_____. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 08/02/2023.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e Cones de Aprendizagem: Da Abstração à Hierarquização de Estratégias de Aprendizagem. **Revista Dialogia**, nº. 29, pp. 169-179. São Paulo, 2018.

GARNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HORA Alberto Segundo Espínola da; CAVALCANTI, Keila Brandão. **Turismo Pedagógico: Conversão e Reconversão do Olhar**. In: REJOWSKI, Mirian; COSTA, Benny Kramer (Orgs.). **Turismo Contemporâneo: Desenvolvimento, Estratégia e Gestão**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

MATOS, Francisco de Castro. **Turismo Pedagógico: O Estudo do Meio como Ferramenta Fomentadora do Currículo Escolar**. **SEMINTUR -VII Seminário de Pesquisa em Turismo no MERCOSUL. Turismo e Paisagem Relação Complexa**. Universidade de Caxias do Sul [Caxias do Sul], 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf Acesso em: 10/02/2024.

ROUSSAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social – Princípios do Direito Político**. 3ªed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FERMENTAÇÃO DO LEITE COMO MEIO DE ENSINO EM CIÊNCIAS

Data de submissão: 05/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Denílson Elias Lima Silva

Jurandy das Chagas Lima

Nixon José da Silva Reis Junior

David Gentil de Oliveira

Válber Marcio da Argolo Melo

RESUMO: As páginas que se seguem contêm um estudo qualitativo planejado e realizado para compreender quais os pressupostos, as características e as evidências da Alfabetização Científica no Ensino Fundamental Anos Finais. Os dados do estudo foram coletados em uma sala de aula do nono ano de uma escola pública estadual do povoado Getúlio Vargas pertencente do município de Terra Alta. São dados da pesquisa de gravação de voz de aulas na íntegra e os trabalhos escritos e/ou atividades produzidos pelos alunos, além de todo o material didático a eles fornecido durante as aulas. Iniciamos nossa pesquisa pela revisão sobre o tema “Alfabetização Científica por meio de fermentação em produção de iogurte artesanal” nas literaturas nacional e internacional sobre Didática das Ciências por meio da qual

encontramos informações que nos permitiram propor os eixos estruturantes da Alfabetização Científica. Estes eixos são considerados em nossa pesquisa para a análise das atividades que compõem uma sequência didática envolvendo discussões em que um mesmo tema é discutido levando em conta os conhecimentos científicos e as tecnologias por meio dos saberes local. O estudo da bibliografia específica da área também nos levou à proposição de indicadores da Alfabetização Científica: habilidades de ação e investigação que julgamos necessárias de serem usadas quando se pretende construir conhecimento sobre um tema qualquer. Após análise da sequência didática, argumentações orais e dos trabalhos escritos e/ou atividades experimentais feitas pelos alunos, encontramos evidências bastante substanciais de que a Alfabetização Científica está em processo para grande parte dos alunos da turma estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Fundamental; Fermentação.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências para os anos finais constitui-se um desafio e, neste, a

formação dos professores é um elemento essencial. Paixão e Cachapuz (1999, p. 70) alertam que, “embora tenha ocorrido todo um esforço para modificar o ensino de Ciências, um aspecto importante foi negligenciado: a formação do professor que atenda a essa nova tendência de ensino”. Considero que investigar minha própria prática é investir em minha formação por uma questão de desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, contribuir indiretamente com a formação de outros professores com os quais posso compartilhar a prática docente que desenvolvi e investiguei.

O ensino de Ciências para os anos finais constitui-se um desafio e, neste, a formação dos professores é um elemento essencial. Paixão e Cachapuz (1999, p. 70) alertam que, “embora tenha ocorrido todo um esforço para modificar o ensino de Ciências, um aspecto importante foi negligenciado: a formação do professor que atenda a essa nova tendência de ensino”. Considero que investigar minha própria prática é investir em minha formação por uma questão de desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, contribuir indiretamente com a formação de outros professores que vivenciam contextos próximos ao meu.

Entendo que é preciso não apenas apontar problemas que envolvem o ensino de Ciências da Natureza nos Anos finais do Ensino Fundamental, mas propor melhorias que permitam mudanças em nossa prática. Deste modo, para atender aos objetivos desta pesquisa, propus investigar o ensino de Ciências a partir da abordagem de um tema de relevância social. As atividades foram elaboradas visando partir de experiências de vida dos alunos como parte das aulas de Ciências. Assim, foi definido como tema a fabricação de iogurte e o estudo da fermentação do leite, que levou a delimitar os conhecimentos necessários para o seu entendimento. Com a definição do tema, me propus a produzir um material didático a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, com intuito de auxiliar docentes que queiram realizar propostas semelhantes, considerando seus contextos de atuação profissional.

Em síntese, meu interesse foi produzir uma proposta didática de ensino de Ciências para os Anos Finais como alternativa à abordagem fragmentada das Ciências e contribuição para a Alfabetização Científica dos estudantes, a partir da abordagem de um tema social.

A produção científica e tecnológica se faz presente em todos os setores da sociedade contemporânea, causando uma série de transformações econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto, o conhecimento científico assume um papel de destaque, tendo em vista a relação da sociedade com a química, expressa no uso de produtos químicos, como fármacos, defensivos agrícolas, aditivos alimentares, além de inúmeras influências referentes à qualidade de vida das pessoas, questões ambientais e aos indivíduos quanto ao emprego de novas tecnologias (SANTOS; SCHNETZLER, 2004).

O papel do ensino de Ciências seria o de socializar e construir informações que possibilitem aos cidadãos tomar decisões fundamentadas e entender os temas atuais que têm sido discutidos em ciência e tecnologia.

Os Direitos de Aprendizagem e das Competências Gerais, presentes na BNCC,

estabelecem que:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 273, grifos originais da obra).

A BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental vai orientar os currículos, dentre outros aspectos, sobre o que ensinar, com o intuito de favorecer o acesso ao conhecimento histórica e socialmente construído aos estudantes brasileiros.

Observa-se que, antes de ocorrer a implantação da BNCC, o que ensinar estava sendo orientado pelos PCN. No entanto, a partir da implantação da BNCC, o que ensinar está prescrito, ficando a cargo de cada rede estadual e municipal as decisões de como ensinar, escolhendo as metodologias e recursos a serem utilizados nas escolas, e sobre as formas de realizar a avaliação escolar.

A implantação da BNCC serve de referência não só para as escolas, mas também para a elaboração do currículo nos sistemas de ensino, na construção do conhecimento, visando também apresentar os direitos, os conhecimentos, as competências e os objetivos de aprendizagem, que serão desenvolvidos ao longo deste processo de ensino e no desenvolvimento dos estudantes, com o intuito de construir uma educação unificada.

Considerando o contexto em que atuo como professor de Ciências da Natureza, uma escola situada na área rural do município de Terra – Alta, Estado do Pará, identifiquei como temática socialmente relevante a produção artesanal do iogurte, em uma cooperativa que possui 38 funcionários. Todos os funcionários são da cooperativa, isso quer dizer que são todos de famílias do povoado. A escola mais próxima à cooperativa é a escola onde eu sou professor e os alunos são, em sua maioria, filhos de pais que trabalham na cooperativa.

A origem do leite utilizado na cooperativa vem da Fazenda Ipanema Ltda – ME, Km 320-PA, que fornece leite para os produtos que são comercializados no vilarejo. Em média, é produzida, de três em três dias, uma quantidade de 360 unidades de iogurte, distribuídas para estabelecimentos locais, como mercadinhos, farmácias e escolas no município de Terra Alta e em vilarejos próximos. No mês de julho, os produtos da cooperativa aparecem em balneários em regiões como Marudá, Crispim e Algodual. Nesse caso, a produção de iogurte triplica. É importante o valor econômico para o povoado de Getúlio Vargas pertencente ao município de Terra Alta, por meio da revenda do produto.

Assim, a problemática desta pesquisa se delimita: Em que termos o desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a produção artesanal de iogurte contribui para a alfabetização científica no ensino de Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental?

Nesta pesquisa, busco refletir sobre práticas destinadas ao estudo de Ciências da Natureza para o 9º Ano Inicial do fundamental. As atividades que constituíram o cenário da pesquisa estão organizadas de modo a possibilitar que professores e alunos discutam em grupo sobre o tema de relevância social e sobre conteúdos científicos. A intenção é que a química, a física e a biologia interajam entre si, para melhor aprendizagem de Ciências. É um desafio que me proponho a desenvolver no âmbito do Mestrado Profissional, tendo que habituado a trabalhar numa perspectiva tradicional em que há a separação das áreas curriculares de Ciências nos Anos finais, com o ensino de Química e Física por vezes restritas a um período de seis meses cada, no último ano do Ensino Fundamental.

É nesse sentido que tendo como objetivo geral investigar o desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a produção artesanal de iogurte no 9º ano do Ensino Fundamental. E de modo específico:

- Analisar as produções de estudantes no contexto de uma sequência de atividades sobre produção artesanal de iogurte.
- Avaliar a aceitação da sequência de atividades por parte dos alunos.
- Elaborar um produto educacional que aborde o tema da produção artesanal de iogurte em aulas de ciências nos anos finais do ensino fundamental.

MATERIAL E METÓDOS

O presente trabalho é uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo intervenção pedagógica, que segundo Chassot (2009, p. 88) contempla o “planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir melhorias, nos processos de aprendizagem (...) - e a posterior avaliação”. A pesquisa de intervenção busca alternativas para problemas concretos e não devem ser confundidas com projetos de ensino e extensão e nem seus relatórios com relatos de experiências. Trata-se de uma pesquisa aplicada, em que a produção acadêmica permite aos professores a investigação de sua própria prática.

Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios prática (GIL-PÉREZ, 2005).

Em alguns pontos a pesquisa do tipo intervenção pedagógica se assemelha a pesquisa-ação, podendo ser resumida da seguinte forma, com base, principalmente, nas ideias, Intuito de produzir mudanças, tentativa de resolução de problemas, caráter aplicado, necessidade de diálogo com um referencial teórico, Possibilidade de produzir conhecimento.

Esse formato de pesquisa propõe subsidiar tomadas de decisão relacionadas a mudanças de práticas educacionais e melhorias na qualidade do ensino, além de avaliar inovações pedagógicas.

Para a construção das informações na pesquisa, recorreremos ao diário de campo

do pesquisador e aos registros orais e escritos desenvolvidos pelos alunos no decorrer das atividades. Para a organização das informações, inicialmente fizemos a leitura de todas as produções dos estudantes, identificando aspectos em comum nas respostas, para a elaboração de eixos de análise. Procedemos a análise dos registros - escrito e oral - dos estudantes, em função de sua complexidade e da inclusão de novos elementos nos registros dos alunos.

O conteúdo das respostas escritas dos alunos foi analisado também a partir da distinção entre descrição, explicação e generalização, aspectos presentes na ferramenta analítica desenvolvida por Mortimer e Scott (2002). As descrições são definidas como enunciados que se referem a um sistema, objeto ou fenômeno, a partir de seus constituintes ou dos deslocamentos espaço-temporais deles. As explicações consistem em trazer um modelo teórico ou mecanismo para se referir a um fenômeno ou sistema. As generalizações consistem na elaboração de descrições ou explicações que são independentes de um contexto específico.

Esses três aspectos, descrição, explicação e generalização podem ser caracterizados ainda, como empíricas ou teóricas. São empíricas quando utilizam aspectos diretamente observáveis de um sistema. São teóricas quando vão para além do fenômeno, inserindo entidades ou termos da linguagem teórica das ciências, que não são diretamente observáveis.

Contexto e participantes da pesquisa

No presente trabalho, focalizamos o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental, investigando o desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a produção artesanal de iogurte em uma turma de nono ano.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Ramos Pinheiros, pertencente a 8ª URE de Castanhal, localizada no vilarejo Getúlio Vargas, Km 36, s/n, conhecido como Mocajubinha, povoado pertencente ao município de Terra Alta - Pará, a 94 km da cidade de Belém. Sua população estimada em 2016 era de 11.262 habitantes, com o índice desenvolvimento humano (IDH) na educação nacional 3.270º e estadual 22º. A opção por esta escola se deu fato de que ser o local de minha atuação docente como professor de Ciências e, por esse motivo, ter conhecimento sobre a comunidade escolar e seu entorno.

Possui os seguintes equipamentos: TV, DVD, impressora, projetor multimídia (data show). Possui 6 salas de aula, 45 funcionários, sala de direção, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esporte descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório e almoxarifado, segundo o Censo/2018.

Os participantes desta pesquisa foram estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 12 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino com

idades entre 14 -15 anos. Durante as aulas, estiveram à frente das atividades a professora de Ciências, Licenciada em Ciências Biológicas, que chamamos de Ana e eu, como professor e pesquisador em formação.

A escolha da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II foi devido ao fato de que tradicionalmente o ensino de ciências nesse ano é dividido em Química e Física, sendo um semestre letivo para cada área, sem relação entre si. Além disso, é o último ano do ensino fundamental, momento de transição dos alunos para o ensino médio, inclusive do estudo de Ciências da Natureza no Nível Médio, o que torna necessária a abordagem equilibrada dos conteúdos de ciências, sem privilegiar uma área em detrimento de outra.

Descrição da atividade desenvolvida em aula

A sequência de atividades sobre a produção artesanal do iogurte inserida no componente curricular de Ciências foi composta por etapas, conforme a descrição a seguir. As demais atividades propostas e que surgirão a partir da vivência nessa primeira etapa serão apresentadas como sugestões para o produto didático, no formato de e-book.

Deste modo, na tentativa de atender aos objetivos da pesquisa, é que se propõe o ensino de Ciências a partir da abordagem de um tema de relevância social. As atividades foram elaboradas visando partir das experiências de vida dos alunos como parte das aulas de Ciências. Assim foi definido como tema a fabricação artesanal de iogurte e o estudo da fermentação do leite, que levou a delimitar os conhecimentos necessários para a sua compreensão.

Na continuidade, a primeira sequência de atividades foi planejada a partir do reconhecimento do contexto de pesquisa e das vivências dos alunos no seu dia a dia, que será descrito adiante.

A sequência de atividades foi desenvolvida de acordo com o desenvolvimento do tema produção artesanal de iogurte. A temática foi escolhida devido à importância econômica e social de uma cooperativa que funciona no vilarejo Getúlio Vargas (Mocajubinha) em Terra Alta – PA e que atuava, na época da pesquisa, com a produção de iogurte. Os alunos que frequentam a escola são, na maioria deles, filhos das famílias que fazem parte da cooperativa, e o iogurte artesanal é muito popular no vilarejo e áreas vizinhas. Além de aspectos econômicos e sociais do contexto de vida dos estudantes, a referida temática apresenta potencial para abordar conteúdos de Ciências relacionados à transformações, fermentação e a tecnologia de fabricação do iogurte e suas etapas no currículo de Ciências da Natureza. A seguir teremos as etapas de construção da pesquisa:

1. Houve leitura e discussão do texto “A química por trás do iogurte (Veronique Greenwood BBC Future, 2015) que aborda aspectos sobre o processo de produção do iogurte e contribui para aulas do componente curricular de Ciências da Natureza ao introduzir a temática sobre transformação da matéria para os estudantes. Após a

leitura e discussão do texto, foi utilizado um questionário (apêndice) sobre o assunto a fim de poder explorar os conhecimentos dos alunos a respeito do tema da aula.

2. A partir dos levantamentos feitos pelos questionários, houve uma sugestão de uma visita à fábrica artesanal de iogurte com os alunos. A fábrica fica a 3km do local da escola e é mantida pela Prefeitura local e EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará) em parceria com a comunidade local. O objetivo da visita com os alunos foi conhecer o local de fabricação do iogurte, explorando as etapas do processo e as pessoas envolvidas em sua produção. Foi pedido um relatório sobre a visita e uma descrição sobre as etapas, a priori a fermentação do leite, visando sempre o entendimento do aluno.

3. Após visitar a fábrica de iogurte, outra etapa foi feita em sala de aula, abordando a parte de conhecimento científico dos alunos em relação ao processo de fermentação do leite, não somente o que eles sabiam sobre a parte fenomenológica da fermentação, mas agora o que acontecia na parte microbiológica da fermentação. Essa etapa foi desenvolvida a partir de um vídeo sobre a produção do iogurte e de um texto sobre o conteúdo da aula, que foi entregue para cada estudante. Após a aula, o pesquisador e a professora de biologia ministrante da aula pediram às estudantes elaborações adicionais que justificassem ou ampliassem suas respostas. A atividade proposta aos alunos tinha o foco de estabelecer relações entre o nível do fenômeno estudado durante as aulas, a visita à fábrica e o processo de fermentação do leite.

4. Orientamos os estudantes a representar, através de equação, a transformação química ocorrida durante a fermentação do leite, orientando e interagindo com cada aluno, a partir de suas observações. Em seguida, convidamos os estudantes a socializar suas produções para a turma toda. Nesse momento, solicitamos aos estudantes que respondessem algumas questões por escrito, dentre as quais: 1. Qual a diferença entre substância e mistura? 2. Por que o iogurte foi adicionado ao leite morno? 3. Se colocássemos o leite muito quente ou gelado, a experiência teria acontecido? 4. Qual a função dos microrganismos no processo? As respostas a essas questões constituíram os registros escritos analisados no presente estudo.

5. Posteriormente, devolvemos para os estudantes seus registros escritos para que relesem suas respostas após assistirem ao vídeo e discutirem sobre o assunto em aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A priori foi estabelecido um questionário para sondagem e avaliação do público-alvo, os alunos do nono ano dos Anos Iniciais. Na primeira aula, foi mostrado um vídeo sobre produção de iogurte, passo a passo, como se faz e quais processos para obtenção do produto desejado, vídeo educativo não somente mostrando a produção em si, mas explicando conceitos como: microrganismos e transformações químicas durante a fermentação do leite. A tabela a seguir mostra a avaliação dos alunos em relação a aula de produção de iogurte (Tabela 1).

Questão 2	Categorias	%
Como você avalia a vídeo aula realizada em sala de aula?	Regular	2,9%
	Boa	26,8%
	Excelente	70,4%

Tabela 1 - Uso de vídeo aula na produção do iogurte

O ano escolar condiz apenas com agregação de conhecimento a nível introdutório para 9º ano, a fim de prepará-los para as séries subsequentes. (2008) complementa afirmando que “quanto maior a estrutura de recursos da escola, melhores serão as capacidades de atender as necessidades e anseios dos alunos, pois quando há recursos de qualidade, o conhecimento científico é refletido aos alunos de maneira a proporcionar melhor desempenho de aprendizado dos assuntos teóricos”.

Interesse dos alunos em relação as aulas com práticas experimentais em sala de aula

Sobre aulas práticas, Penick (1998) afirma que “adotar procedimentos experimentais é uma prática inovadora no âmbito escolar, pois quebra o paradigma do tradicionalismo, tornando as aulas mais dinâmicas e eficazes no aprendizado”. O aluno como alvo do saber torna-se um agente capaz de investigar, explorar e pesquisar um determinado assunto, tirando das hipóteses formuladas suas próprias conclusões sobre um determinado fato.

Referente aos alunos que associaram suas respostas a procedimentos desenvolvidos exclusivamente em laboratório, Sepel (2012, 165 p.) afirma que:

A aula prática não deve estar associada apenas a processos feitos em laboratório, ou seja, com a respectiva utilização obrigatória de equipamentos, como espátulas, Becker, tubos, aventais, microscópio etc., a associação de obrigatoriedade com as práticas experimentais reduz a compreensão da ciência, bem como contribui para limitar o pensamento sobre o aprendizado através dos experimentos.

A partir da análise dos dados do questionário, foi possível se estabelecer algumas considerações referentes às respostas dos alunos, possibilitando a proposição de novas estratégias que pudessem aprimorar o desenvolvimento da ciência em forma de experimentos no ambiente escolar.

Como mostra a tabela 2:

Questão 1	Categorias	%
O que você entende por ciências por meio de práticas experimentais?	Possuem associação com o procedimento de aprendizado	60%
	Não se relaciona com a teoria, sendo somente os métodos e processos experimentais realizados	35%
	Procedimentos que se relacionam apenas com processos desenvolvidos em laboratório	5%

Tabela 2 - Concepção dos alunos sobre ciências com práticas experimentais

Foi possível observar que a maioria dos alunos sabe da importância das práticas experimentais nas aulas e concorda com a proposição de obrigatoriedade de experimentos para consolidar o ensino de ciências. Diante do exposto Lunetta (1992, 427 p.) afirma que:

Os alunos compreendem os assuntos com maior grau de eficácia quando é utilizado métodos experimentais, pois amplia sua visão sobre os fenômenos que acontecem em seu cotidiano, podendo analisar de maneira mais científica os processos físicos e químicos ocorrentes, auxiliando de maneira direta na consolidação do aprendizado.

A relevância do aprendizado é eficiente quando se constata que os alunos possuem interesse sobre um determinado assunto de ciências a partir da introdução de métodos experimentais nas aulas. Este fato é comprovado nos resultados abaixo, onde se encontram as respostas referentes ao nível de interesse dos alunos quando introduzidas aulas práticas no projeto escolar (tabela 3).

Questão 5	Categorias	%
Aulas práticas despertam o seu interesse acerca da disciplina de Ciências da Natureza?	Sim	94,4%
	Não	0%
	Parcialmente	5,6%

Tabela 3 - Índice de interesse dos alunos por aulas práticas

Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos possui maior interesse sobre determinado assunto de ciências, quando são submetidos a aulas práticas. Sobre este assunto discorre Leite (2005) afirmando que:

Aulas práticas despertam interesse nos alunos por virtude de despertar a hiperatividade e não a passividade, pois constata-se que no modelo tradicional ocorre a estruturação do ensino através da figura do professor, tornando os alunos passivos em atividades e avaliações escritas, já nas aulas desenvolvidas através de experimentos, a turma é motivada a se manter mais ativa, realizando as etapas do experimento com atenção e agilidade, o que proporciona maior nível de interesse e comprometimento com as aulas desenvolvidas.

Leite aborda que o interesse dos alunos se deve ao fato de desenvolverem nas aulas práticas o que muitas vezes observam em fenômenos em seu cotidiano, instigando sua reflexão e posições de ideias. A interação entre professor e aluno também é mais intensa nesta modalidade, o que torna o aprendizado muito significativo, gerando como consequência um aumento da satisfação do aluno, bem como a vontade de querer aprender.

Analisando o conteúdo desses questionários, pudemos avaliar que os estudantes continham informações muito importantes e que se encaminhavam para imprimir um valor significativo nos saberes de aprendizagem dos alunos.

A contribuição da área de ciências naturais possibilita à criança uma visão mais complexa dos fenômenos naturais, permitindo ampliar percepção de mundo, aguçando sua curiosidade, em contraposição à ideia de conhecimento acabado e fragmentado, no qual o homem é pensado fora do meio em que vive. Os fenômenos precisam ser pensados em conjunto, não apenas em sua dimensão natural, mas nas dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, o aprendizado de ciências deverá instigar a curiosidade, a crítica, a constituição de respostas e o ensino e a aprendizagem a partir das reflexões e buscas de respostas próprias da dimensão humana fundamentados em intensos e permanentes processos de interlocuções. Dessa forma há que se dar a devida importância e respeito necessários aos saberes e fazeres originários da realidade sociocultural das crianças (SMED, 2005).

Sem dúvida, uns foram mais motivados dedicados e mais reflexíveis que outros. Também havia diferença no aprofundamento das respostas do questionário, na medida em que uns estavam mais detalhados que os outros, com maior clareza do enfoque teórico proposto, com reflexões e interpretações mais direcionadas para as investigações que o trabalho propunha, mostrando uma experiência mais rica e impactante.

A leitura desse questionário evidencia a importância de os professores proporem perguntas que trazem a palavra que designa o conceito, dirigindo o pensamento de seus alunos para a elaboração do conceito de substâncias e misturas a luz da alfabetização científica.

Nesse sentido, o conhecimento do professor sobre a estrutura conceitual envolvida no tratamento de temas ou conceitos químicos aliados à importância de levar em conta as falas, as ideias dos alunos na interpretação do fenômeno para corrigi-las, adensá-las, ressignificá-las ou sistematizá-las, constitui a matéria prima do seu processo mediador para orientar, deliberadamente, o pensamento de futuros professores de Ciências da Natureza. Defendemos, portanto, a promoção de uma dialogia por parte do professor que não apenas identifique ou sintetize as concepções prévias dos alunos, mas que lhes possibilite expressar suas ideias e pensar sobre elas por meio de significações compartilhadas.

Relato das atividades desenvolvidas em aula

Inicialmente, apresentamos aos estudantes a temática a partir da leitura do texto “A

química por trás do iogurte” (GREENWOOD, 2015) que discute aspectos sobre o processo de produção do alimento.

Os registros escritos dos estudantes foram organizados em torno da temática de estudo. Neste primeiro momento da sequência de atividades, o objetivo foi identificar o que pensavam a respeito do tema, explorar suas ideias para depois encontrar, em outros momentos de sua produção escrita, indícios de aprendizagem no contexto da abordagem desenvolvida sobre o tema em foco.

Durante a aula, os alunos comentaram aspectos diversificados a respeito do tema da produção do iogurte e, especificamente, da fermentação. Eles fizeram menção a termos da linguagem científica como fermentação, substância, misturas, ao discutirem e escreverem sobre a origem e produção artesanal do iogurte:

O iogurte é feito a partir do leite e outras substâncias, mas principalmente de leite (Aluno 1 – registro escrito).

Do leite extraído da vaca, de algumas substâncias e microrganismo (Aluno 2 – registro escrito).

Ele é feito a partir do leite da vaca e com alguma outra substância (Aluno 3 – registro escrito).

leite animal e frutas com mel, morango, chocolate (Aluno 4 – registro escrito).

Os registros escritos dos estudantes demonstram que é possível conversar com eles recorrendo a termos da linguagem científica, ainda que a sistematização do conhecimento ainda não tenha ocorrido ou que o significado científico das palavras tenha sido desenvolvido. Para isso é importante, explorar as ideias iniciais, como por exemplo, a de que o leite é uma substância (*O iogurte é feito a partir do leite e outras substâncias; ele é feito a partir do leite da vaca e com alguma outra substância*), sem avaliar essas respostas como certas ou erradas, num primeiro momento.

Ao pesquisar o ensino de Química nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Zanon e Palharini (1995) destacam que foi possível introduzir, por meio da linguagem, termos básicos da química, como substância e ácido. As referidas autoras comentam que o uso desses termos pelas crianças ocorreu em contextos de discussão nos quais não foram utilizados aprofundamentos em termos de fórmulas, símbolos e modelos teóricos. No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é desejável que os estudantes tenham algum nível de contato com tais aspectos teóricos ou microscópicos da Química, tais como modelos de partículas. A questão é que a alfabetização científica como processo, pressupõe que a entrada na linguagem científica ocorra em diferentes momentos, nos quais os estudantes vão aprendendo novos sentidos para os termos utilizados nas aulas.

Sobre a tecnologia de produção do iogurte, inicialmente os estudantes 1 e 2 fizeram referência ao local de fabricação e mencionaram a existência de muitos *procedimentos* ou *processo de fabricação*, porém, sem especificar sobre que processos estavam comentando.

ele (o leite) é levado para indústria e lá são feitos muitos procedimentos (Aluno 1 – registro escrito).

na fábrica de laticínios, onde ocorre todo o seu processo de fabricação (Aluno 2 – registro escrito).

ele é tirado (o leite) da vaca e de lá vai pra fábrica onde ele é levado a uma temperatura que matas suas bactérias e depois

disso ele é misturado com bactérias do bem e ficam lá 20 horas até fazer o iogurte (Aluno 3 – registro escrito).

trazendo o leite animal retirado e transportado para o laticínio aí começa o processo pasteurização, um processo para retirar as bactérias ruins, logo após adição de bactérias não corrosivas (Aluno 4 – registro escrito).

Por outro lado, os estudantes 3 e 4, fizeram referência ao processo de pasteurização do iogurte (*ele é levado a uma temperatura que matas suas bactérias; começa o processo pasteurização, um processo para retirar as bactérias ruins*), que consiste em um tratamento térmico que elimina microrganismos sensíveis a determinadas temperaturas. Sobre a fermentação, os alunos registraram inicialmente que:

É quando são colocadas algumas bactérias que não causam danos ao ser humano, e esses microrganismos fazem o processo de lá às 20h (Aluno 1 – registro escrito).

Aluno 2: *são substâncias feitas em laboratórios para que o leite dure bastante tempo* (Aluno 2 – registro escrito).

Aluno 3: *A fermentação é quando algo fica em repouso com algo e depois de algum tempo ela turfa, ou fica em um estado grosso* (Aluno 3 – registro escrito).

Aluno 4: *processo para a colocação de fermento* (Aluno 4 – registro escrito).

Nas respostas sobre a fermentação, foi possível observar a presença de termos da linguagem científica, ainda que os registros não constituam explicações de caráter teórico. Em sua resposta, o aluno 3, recorreu basicamente a aspectos perceptíveis que, segundo ele, estão associados à fermentação: *é quando algo fica em repouso com algo e depois de algum tempo ela turfa, ou fica em um estado grosso*, podendo ser classificada como uma descrição empírica.

Algumas das perguntas do questionário situam-nos melhor em relação ao objeto de pesquisa, com interesse de saber o conhecimento dos estudantes em relação ao tema sobre a produção de iogurte caseiro, visando a abordagem interdisciplinar (química e biologia) nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O texto e o questionário possibilitaram mobilizar as ideias iniciais dos estudantes sobre a temática, o que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é um importante ponto de partida para a aprendizagem em aula. Isso porque, ao expor seus entendimentos, os alunos podem confrontá-los com outros pontos de vista, contribuindo para que possam confirmar, ampliar ou mesmo deixar de lado algumas ideias a respeito do assunto trabalhado em sala de aula.

A visita à fábrica artesanal de iogurte ocorreu em uma quinta-feira pela manhã com seis grupos de estudantes formados em sala de aula. Durante a visita, alguns alunos comentaram que diariamente vão à fábrica, pois eles têm pais que trabalhavam na fabricação do produto, mas ainda não tinham olhado atentamente para o processo de fabricação do iogurte. Ao chegarmos na fábrica, percebemos que os estudantes ficaram atentos para saber que materiais eram utilizados na produção. No momento inicial da visita, uma das funcionárias falou para os estudantes que naquele lugar a fabricação de iogurte já foi muito maior, com envio do produto para vários municípios vizinhos, mas que no momento a produção havia sido reduzida, por falta de incentivo governamental.

Alguns alunos ficaram admirados com a quantidade de material usado e o cuidado necessário no processo para não haver interferência ou contaminação por agentes externos. Houve por parte dos professores a preocupação em não querer apenas ouvir a resposta correta sobre as etapas de produção do iogurte, mas sim fornecer informações adicionais para que os estudantes pudessem saber o porquê de cada processo. Consideramos que este é um aspecto fundamental que potencializa a alfabetização científica e o interesse pelo conhecimento de ciências por parte dos alunos, tendo em vista que relaciona as informações científicas ao contexto social deles e ao processo tecnológico de produção de um alimento, o iogurte.

Separamos trechos de relatórios que quatro grupos de estudantes apresentaram sobre a visita. Usaremos números para os grupos em vez de nomes dos alunos.

A visita à fábrica de iogurte foi boa, aprendemos como se faz iogurte e suas partes, primeiramente pega o leite do gado e põe em uma vasilha grande e deixa lá com os microrganismos para fermentar, espera um dia e uma noite para que os bichinhos transformem o leite na coalhada. Separa a parte dura do líquido e coloca as frutas batidas de diversos tipos e sabores. A fábrica é em um galpão grande e tem funis e vasilhas de alumínio grandes e vários tubos de metal. Depois de tudo preparado colocar em garrafinhas de plástico de iogurte. Tudo pronto para o consumo (Registro escrito sobre a visita – grupo 1).

A visita na fábrica de iogurte foi interessante e ensinou a como fazer iogurte de uma maneira industrial. Cada passo e etapa foi mostrando todo processo, desde o armazenamento do leite até o produto que é o iogurte. A técnica responsável por explicar o processo falou que todo o cuidado é pouco para que não haja contaminação de fora para dentro, é muito interessante o que acontece com a matéria ou composto, mudam de estado físico visível. Muito fácil de fazer iogurte, basta ter leite de vaca e frutas (Registro escrito sobre a visita – grupo 2).

A visita na fábrica foi muito útil, pelo fato de observarmos cada passo das etapas, originando no leite da vaca até o produto iogurte. Desde a coleta do leite pela comunidade na fazenda até o iogurte embalado, o cuidado com armazenamento do leite em tonéis de metal, a temperatura preparada para os microrganismos e a seleção das frutas como: banana, bacuri, cupuaçu, goiaba, murici coletadas pela comunidade. Sobre o fenômeno químico ocorrido foi a mudança do leite líquido para o coalhado. Tudo sendo aproveitado como o

soro, o sólido para mistura do iogurte. Também os microrganismos ajudam no processo através da fermentação. Deu para ver e ouvir a técnica e anotar tudo isso (Registro escrito sobre a visita – grupo 3).

Fomos à fábrica para ver como é feito iogurte em grande escala, um lugar parecido um galpão com umas máquinas, onde colocam o leite em repouso e esperam alguns dias para fermentar através dos microrganismos para transformar ele em coalhada. Depois pega o que foi separado líquido e sólido e será usado para fabricar o iogurte, bata tudo em uma máquina de bater e mistura com frutas de sabores diferentes, embala e está pronto para venda e consumo (Registro escrito sobre a visita – grupo 4).

Nos trechos acima foi possível perceber que os estudantes observaram diferentes aspectos na tecnologia de produção do iogurte: separação de misturas (*pega o que foi separado líquido e sólido e serão usados para fabricar o iogurte*), transformações envolvidas (*Sobre o fenômeno químico ocorrido foi a mudança do leite líquido para a coalhada*) e utensílios utilizados (*funis e vasilhas de alumínio grandes e vários tubos de metal, tonéis de metal, máquina de bater*) e sua função no processo.

Após visitar a fábrica de iogurte, outra etapa foi feita em sala de aula, abordando agora a parte de conhecimento científico dos alunos em relação ao processo de fermentação do leite, não somente o que eles sabiam sobre a parte fenomenológica da fermentação, mas agora o que acontecia na parte microbiológica dela. Essa etapa foi desenvolvida a partir de um vídeo sobre a produção do iogurte”. Após a aula, o pesquisador e a professora de biologia ministrante da aula pediram aos estudantes elaborações adicionais que justificassem ou ampliassem suas respostas. A atividade proposta aos alunos tinha como foco estabelecer as relações entre o nível do fenômeno ocorrido durante as aulas, visita à fábrica e o processo de fermentação do leite.

Orientamos os estudantes a representar, através de fórmula, a reação química ocorrida durante a fermentação do leite, sempre orientando e interagindo com cada aluno. Em seguida, convidamos os estudantes a socializar suas produções para a turma toda. Nesse momento, quando necessário, solicitamos aos estudantes que respondessem algumas questões por escrito, dentre as quais: 1. Qual a diferença entre substância e mistura? 2. Por que o iogurte foi adicionado ao leite morno? 3. Se colocássemos leite muito quente ou gelado, a experiência teria acontecido? 4. Qual a função dos microrganismos no processo? As respostas a essas questões constituíram os registros escritos analisados no presente estudo.

Posteriormente, devolvemos para os estudantes seus registros escritos para que revissem suas respostas após assistirem ao vídeo e discutirem sobre o assunto em aula, com o auxílio do texto entregue para eles. A diferença entre substância e mistura foi uma questão apresentada aos alunos, pelo fato de termos observado que no registro escrito inicial, os estudantes consideraram o leite como uma substância e não como um material composto por água, gordura, proteínas, lactose, vitaminas, enzimas e minerais.

De modo geral, foi possível identificar que os estudantes conseguiram fazer a distinção entre substância e mistura. Os estudantes 2 e 3, mencionam que as substâncias são caracterizadas por suas propriedades físicas, que são constantes, além disso, o estudante 4, cita propriedades físicas: *como ponto fusão, ponto de ebulição e densidades*.

A substância é formada por apenas um componente, elas podem ser simples ou compostas, já as misturas são formadas por duas ou mais substâncias, as misturas podem ser homogêneas, que possuem apenas uma fase conseguimos ver as substâncias se misturando, já as heterogêneas possuem duas ou mais fases e não se conseguimos ver elas se misturando, como a água e o óleo (Aluno 1 – registro escrito).

Bom, as substâncias e as misturas são diferentes pelo fato de as substâncias serem formadas por um único componente e possuem propriedades constantes e definidas e já as misturas elas são sistemas formados por duas ou mais substâncias composta ou simples que reagem diferente (Aluno 2 – registro escrito).

A substância é formada por um único tipo de componente, apresentando-se como simples ou composta e tendo como ponto de estados físicos bem definidos e filtros. Já a diferença entre os dois é que a mistura necessita de uma substância simples ou composta para que se desenvolva uma mistura, e não apresenta propriedades físicas bem definidas e físicas, mas sim propriedades físicas não definidas e variáveis que já na substância ela se encontra com propriedades bem definidas e físicas. E na mistura apresenta-se como homogênea ou heterogênea (Aluno 3 – registro escrito).

Substância é quando determinado material é formado por somente um tipo de componente e, como resultado, apresentam propriedades físicas, como ponto fusão, ponto de ebulição e densidades. Misturas são sistemas formados por duas ou mais substâncias diferentes, essas misturas podem ser heterogêneas quando as duas substâncias não se misturam ficando divididas por bases ou camadas e homogênea é quando as duas substâncias não se misturam ficando divididos por bases ou camada e homogênea e quando as duas substâncias se misturam perfeitamente e não apresentarem essas fases ou camadas (Aluno 4 – registro escrito).

Quanto à explicação sobre o iogurte ter sido produzido com leite morno, os estudantes responderam que:

Porque quando ele é adicionado ao leite morno as condições benéficas de temperatura e a disponibilidade do alimento faz as bactérias se reproduzirem, fazendo que não azede facilmente (Aluno 1 – registro escrito).

*Para que todos os microrganismos se misturassem no iogurte fazendo a transformação que acontece pelas bactérias *Streptococcus Thermophilus* e as bactérias-colos *bulgaricus** (Aluno 2 – registro escrito).

Para que tenha um equilíbrio entre as bactérias e é necessário para que mantenha o iogurte ácido, aromáticos, estável com relação a inibição de outras bactérias prejudiciais para a saúde e que poderia ter um certo crescimento (Aluno 3 – registro escrito).

Ele foi adicionado ao leite para que as bactérias se alimentam dos nutrientes do leite e deixe o iogurte mais aromatizado (Aluno 4 – registro escrito).

Quanto à pergunta feita sobre o que aconteceria se colocássemos leite muito quente ou gelado, os estudantes responderam, construindo explicações teóricas para a questão, com os estudantes 3 e 4 apresentando construções de acordo com o que os professores haviam trabalhado em aula, a respeito da fermentação:

Sim, pois a temperatura ideal é de 40° C (Aluno 1 – registro escrito).

Não no fato de se colocar os microrganismos no leite muito quente ou muito frio, gelado, eles não vão fazer o papel dele que é transformar o leite em iogurte por isso a temperatura é de (+40°C) para a disponibilidade do alimento (Aluno 2 – registro escrito).

Sim, pois a transformação química que até iria ocorrer, ocasionaria em uma espécie de choque térmico sobre os microrganismos e tendo uma estimulação benigna e com um bom desenvolvimento aos microrganismos bons para a digestão (Aluno 3 – registro escrito).

Não porque se o leite estiver muito quente ou muito gelado as bactérias não conseguiram se proliferar, elas iam morrer não ia acontecer a fermentação (Aluno 4 – registro escrito).

Quanto a função dos microrganismos no processo, a exemplo das outras perguntas, os estudantes recorrem a termos do discurso científico em suas respostas, além de mencionar que os microrganismos atuam na transformação da lactose em ácido láctico:

Elas se alimentam da lactose presente no leite, eliminando ácido láctico (Aluno 1 – registro escrito).

Elas são responsáveis por transformar o leite em iogurte fazendo com que haja vários nutrientes presentes no iogurte (Aluno 2 – registro escrito).

Manter-se muito bem para a digestão através de processos que levam a multiplicação benigna para com os microrganismos e ficam bem aromáticos e diminuindo a acidez encontrada no leite (Aluno 3 – registro escrito).

Aumentar a acidez do iogurte, aromatizá-lo e ser responsável pela fermentação do iogurte (Aluno 4 – registro escrito).

Analisando o conteúdo desses questionários, pudemos avaliar que os estudantes continham informações muito importantes e que se encaminharam para imprimir um valor significativo nos saberes de aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

A proposta de superar a visão da escolarização como um mero fluxo a ser escalonado, valorizada apenas como uma preparação para o futuro, e não como efetiva potencialização dos processos de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em pleno processo de formação, com as quais convivemos a cada ciclo da vida escolar, em suas inserções socioculturais específicas, extrapolam a dimensão da preparação para a vida profissional.

Aprender biologia e química através da disciplina Ciências da Natureza nos Anos

Iniciais é aprender uma nova linguagem e uma nova maneira de construir e utilizar as informações dos conteúdos, concebendo a interação entre cada situação-problema ou em fenômenos ocorridos no cotidiano. Não se trata de aprender a reproduzir definições ou memorizar definições/conceitos.

A verificação da pertinência das ideias teóricas sobre o conteúdo da transformação química (fermentação) ocorreu na prática, ou seja, na sua aplicação no campo da atuação dos professores, para solução de tarefas específicas da aula, seguida de reflexão escrita, planejamento da próxima aula e, mais adiante, estudos e avaliação conjuntos. Os estudantes, assim, trabalharam intensamente a possibilidade, viabilizada pela linguagem, de operar com modelos mentais, baseados na teoria e nas experiências vivenciadas, planejando formas de atuar que, na perspectiva Vygotskyana, é o componente mais importante da consciência humana.

As proposições didáticas aqui apresentadas mostram-se também coerentes com a constatação de que, para se promover mudanças em práticas nas salas de aulas introduzindo uma linguagem mais técnica, ou seja, alfabetização científica, há necessidade de se conhecer e vivenciar novas ações ou modelos de ensino. Portanto, pretendemos que o futuro estudante venha a entender com destreza o conceito de reação química com mais clareza. Analisando os aspectos positivos dos professores, nota-se que ambos podem somar ao ambiente de trabalho, envolvendo as coisas ao redor, do cotidiano dos alunos, um com sua energia e criatividade, e outro com sua experiência e autoconfiança. Essa interação é benéfica tanto para os professores quanto para os alunos, desde que reconheçam a contribuição de ambos no seu desenvolvimento intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais-Brasília: MEC/SEF, p. 7, 8. 2017.

CASTILHO, D; SILVEIRA, K; MACHADO, A. Investigação e reflexão na sala de aula. **Química Nova na Escola**, p. 83, 1999.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2009.

GIL-PÉREZ, D. **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências**. January 2005. Editor: Cortez Editora. ISBN: 978-85-249-1114-9

LEITE, A. C. S; SILVA; VAZ A. C. R. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos. **Revista Ensaio**, v. 7, n. especial, 2005.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1992.

MORTIMER, E. F., SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 7, n. 3, p. 4-5, 2002.

PAIXÃO, F.; CACHAPUZ1, A. Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso "Ciência-Tecnologia-Sociedade". **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 70-49, 1999.

PENICK, J. E. **Ensinando alfabetização científica**. Educar, n. 14, p. 91-113, 1998.

PRAIA, J; GIL-PÉREZ, D; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciências e Educação**. (Bauru) vol.13 no.2 Bauru may/aug. 2007.

SANTOS, W, L, P. SCHNETZLER, R. P. **O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação**. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2004.

SEPEL, L. M. N. **História da ciência e atividades práticas: proposta para formação inicial de docentes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa. 2012

SMED (**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**). Proposta Pedagógica do Município de Vitória da Conquista. Ciclos de Formação Humana. Versão Preliminar. Proposta apresentada ao coletivo de professores de 5ª a 8ª série, para discussão no Seminário para extensão de Ciclo III, realizado no dia 18 de setembro de 2005.

VERONIQUE. **Greenwood BBC Future**, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANON, L. B.; PALHARINI, E. M. **A Química no Ensino Fundamental de Ciências**. **Química Nova na Escola**, n. 2, p. 15-18, 1995.

ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS A GESTÃO DE QUALIDADE E AS BOAS PRÁTICAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS ÉTNICO- EMPREENDEDORAS: O CASO DA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONAL CEEPBIOTECNOLOGIA - ITABUNA-BA

Data de submissão: 28/08/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Ismara Sobral Pereira

Universidade Federal do Sul da Bahia -
UFSB/PPGER

Milton Ferreira da Silva Junior

Universidade Federal do Sul da Bahia -
UFSB/PPGER

Cláudia Oliveira Reis

Bureau Veritas - BV

RESUMO: Este resumo destaca as experiências com as boas práticas didático pedagógicas étnico empreendedoras, pautadas naquelas afros centradas, sem desconsiderar as demais etnias, e vivenciadas no CEEP-BIOTECNOLOGIA, em tempos recentes, localizado em Itabuna, Bahia. A implementação delas teve um impacto significativo na transformação educacional e na promoção do afroempreendedorismo na docência, naquela escola técnica profissional e seus desdobramentos nas atividades profissionais dos egressos discentes. O foco maior foi superar as limitações do ensino técnico tradicional para se criar um ambiente educacional mais inclusivo e propício às demandas

contemporâneas inerentes as perspectivas de empregabilidade, proatividades para negócios afroempreendedoras e carreira dos egressos discentes. Além disso, houve indícios de preenchimento nas lacunas quanto a falta de representatividade de conteúdos e práticas curriculares pertinentes e reconhecimento das contribuições afrodescendentes na educação. Isto foi uma questão relevante suprida parcialmente. A metodologia adotada envolveu a implementação de uma Pesquisa Ação (TRIPP, 2005) via das práticas do 5S “*africanizadas*”, no ambiente escolar, juntamente com a organização de palestras, workshops e atividades voltadas à promoção do afroempreendedorismo. As atividades desenvolvidas contribuíram para uma transformação educacional singular, embora haja dúvidas quanto a sua longa duração, naquela escola técnica profissional, ao se promover, ainda que temporariamente, um ambiente mais inclusivo e na preparação dos discentes em sobreviverem socioeconomicamente aos desafios do mundo real.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão da qualidade, Programa 5S, Afroempreendedorismo, Educação.

A integração da gestão de qualidade às boas práticas didático pedagógicas étnico-empendedoras no contexto educacional profissional tecnológico (TEIXEIRA, 2023; CAMARGO, 2018) tem se mostrado uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação mais inclusiva para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Integrando as boas práticas didático pedagógicas étnico-empendedoras africanizadas ao currículo da Educação Técnica Profissional Empreendedora (COSTA; COUTINHO, 2019; GOMES, ISABEL, 2013; DURÃES, 2009; NEUMANN; DIESEL; SILVA, 2017) preparando-os para futuras empregabilidades, como empreendedores, inovadores tecnológicos, profissionais qualificados e conscientes das questões étnicas, raciais e sociais. Foi importante reconhecer como esses alunos poderiam enfrentar várias vulnerabilidades e as superar, como falta de acesso a recursos financeiros, instabilidade familiar, falta de suporte emocional e social, entre outros desafios. Outrossim, muitos estudantes em escolas técnicas se originam de comunidades marginalizadas ou enfrentam, ainda hoje, discriminação com base em sua origem étnica, gênero ou status socioeconômico. As práticas de ensino-aprendizagem tiveram esse poder de sensibilizar docentes e discentes para transformar paulatinamente aquelas realidades de exclusão social ao adotarem abordagens inclusivas e centradas no aluno notadamente afro descendentes, pela prática dos 5S (res) significadas. Eles adquiriram habilidades teórica de gestão da qualidade, e sensibilizados sobre uma autoidentificação e reconstrução de sua identidade étnico racial no curto, médio e longo prazos de sua saída da adolescência e entrada no mundo adulto. Ao promover o afroempendedorismo atrelado ao contexto educacional, se buscou capacitar discentes para o mundo dos negócios, e fortalecer suas identidades culturais e sobrevivência no mercado diverso (LEMOS, 2019). Nesta perspectiva, o CEEP as boas práticas docentes aplicadas, originou desdobramentos nos discentes e ascensão do afroempendedorismo. Igualmente, os aprendizados educacionais da gestão de qualidade e empreendedora afro centrada fez a diferença daquelas práticas didático pedagógicas intra e extraclases, tradicionalmente expositivas. Oferecendo cursos técnicos práticos impactantes para Jovens e adultos, aqui relatados, nesse terreno fértil do eixo temático *“Espaços Formativos, Memórias e Narrativas”*, de caráter autobiográfico dos autores, ao reexaminarmos as nossas experiências de transformação educacional e promoção do afro empendedorismo, via 5S, na escola referida. A problemática descrita se concentrou na necessidade de superar as limitações inerentes ao ensino técnico tradicional, descolado da realidade profissional do mercado ao criar experiências organizacionais num ambiente educacional étnico racial mais inclusivo. Este contexto demandou uma revisão com foco na transmissão de conhecimento técnico, e habilidades que promoveram uma visualização da empregabilidade e carreira no setor público e o privado, e não governamental. Alertando-os para uma iniciativa empreendedora afrocentrada e a preparação para carreiras dos estudantes egressos, os alertando da famigerada absorção ou até saída do 4º setor, o crime organizado. O ensino técnico se concentra na transferência de conhecimento teórico

da área profissional sem considerar uma ancestralidade afrodescendente, conforme o **Ubuntu**, como participação popular tribal de forma generosa, solidária e com compaixão e o **Sankofa**, uma modalidade africana de Projeto de Vida, san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pega no futuro), ambos também inerentes a uma mentalidade colonizadora dos 5S, aqui (res) significada (GOMES, 2005; FERREIRA, 2018). Existe demanda por profissionais proativos, capazes de enxergar oportunidades, especialmente à afrodescendência, por vezes relegada ao desconhecimento da origem étnico racial. Isso requer uma cultura e mentalidade além da empreendedora (DOLABELA, 2008; DORNELAS, 2016; DRUCKER, 2016) e uma compreensão das questões socioculturais e econômicas. Abordando a temática de gestão da qualidade e ferramentas, para promover o ensino-aprendizagem dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o 5S e sua filosofia transformadora, nessa perspectiva (res) significada. Com intervenção didática pedagógica afro direcionada. A metodologia adotada iniciou com atividades voltadas à sensibilização e capacitação, explicando a importância do método 5S africanizado (KUENZER, 2016; MARTENS e FREITAS, 2017) para eficiência e segurança no ambiente escolar. Com plano estruturado, atividades práticas no período definido com dinâmicas, entrevistas e registro fotográfico dos ambientes, conduzidos pelos próprios alunos, mostrando práticas informais e não padronizadas no ambiente educacional. Demonstraram dificuldades nas dinâmicas coletivas, pois exigiram deles habilidades antes não exploradas. Desenvolvendo a autoconsciência das suas qualidades, problemas, desafios atuais e futuros, atuando no campo. Analisando os registros do passado, identificamos as áreas de intervenção, começamos pelos três primeiros sentidos: *Utilização, Ordenação e Limpeza*. Após formar o Comitê 5S, elaboramos o planejamento para o “Dia D”, realizamos práticas em campo, descartando objetos não utilizados, danificados, reorganização e limpeza dos espaços. Criamos layouts para acesso rápido e seguro. Nos sentidos de Saúde e Autodisciplina, incentivamos os alunos, a contribuírem com ações coletivas, interdisciplinares e respeito pelos valores culturais individual, com ética e consideração a diversidade. Utilizamos métodos de divulgação, como enigmas, banners, folders, palestras e *Workshops*, com alunos e da comunidade escolar. Obtivemos, ambientes mais limpos, organizados e seguro. Ainda, aumento na eficiência das operações, redução no tempo e melhoria geral na moral e no espírito de coletividade. Os benefícios foram percebidos ainda na disciplina, autoconfiança afroempreendedora, maior consciência sobre questões étnico raciais, maior motivação sobre oportunidades, perspectivas, empregabilidade e carreira. Alguns alunos compartilharam a vontade de iniciar seus próprios negócios após vivenciarem práticas do CEEP. Por fim, esta reflexão crítica fortaleceu seu senso de auto identificação étnico racial inicial e reconstrução de sua identidade, pertencimento e propósito, capacitando-os como agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a equidade e a justiça social. E, os motivou a buscarem negócios que não apenas visem o lucro, mas também promovam o orgulho de suas heranças culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA E. F. et al. Implantação da Qualidade Total na Educação. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Cristhiano Ottoni, 1995, 188p.

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVANTES, G.R.. Teoria Geral da Administração: pensando e fazendo. Porto Alegre. AGE 1998;

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo. Makron Books;1993

DOLABELA, F. O segredo de Luísa: Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo, transformando ideias em negócios. 6 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

DRUCKER, P. Inovação e Espírito Empreendedor: Práticas e Princípios. Tradução de Carlos Malferrari. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da Educação Profissional. Educação e Realidade, v. v.34, p. 159-175, 2009.

FERREIRA, D. S. E. et. al. História e cultura afrodescendente / organizadores, Teresina: FUESPI, 2018. 721 p. - (Coleção África Brasil; v. 8) Apoio: Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro/NEPA. Disponível em : <https://nepa.uespi.br/africabrasil/download/ebook8.pdf?111421>

GOMES, I., “Henry Odera Oruka”, Mestras e Mestres do Mundo: Coragem e Sabedoria. 2019, Disponível em: <https://epistemologiasdosul.ces.uc.pt/mestrxs/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=28994. ISBN: 978-989-8847-08-9> Acesso em 12/01/2024

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, NSC. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2016.

LEMONS, L. R. O afroempreendedorismo: saber tradicional, empoderamento e contribuição à indústria criativa. Extraprensa, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 861 – 879, set. 2019.

MACHADO, R. de M. Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. 2020. Revista Semiárido De Visu, Petrolina, v. 8, n. 3, p. 537-549, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1359/694>> Acesso em 28/02/2024

MARTENS. C. D. P.; FREITAS, H. Empreendedorismo no nível organizacional: um modelo conceitual para estudo da orientação empreendedora, suas dimensões e elementos. Revista ADM. MADE, Universidade Estácio de Sá. v. 11, n.1, p. 15-44, 2017.

MARSHALL JUNIOR, I.; CIERCO, A. A.; ROCHA, A. V.; MOTA, E. B.; LEUSIN, S. (2006). Gestão da qualidade. Série Gestão Empresarial. 10 ed. Rio de Janeiro: FGV.

MAXIMILIANO, A.C.A., Teoria Geral da Administração: da revolução urbana a revolução digital. São Paulo. Atlas. 2002.

MUNIZ E FARIA, Adir Jaime de Oliveira e Hermínio Augusto. Teoria Geral da Administração

NEUMANN, S. M.; DIESEL, A.; SILVA, J. da S. Educação Empreendedora nos Ensinos Médio e Fundamental: Diversas Percepções. Revista Thema, v. 13, p. 36- 46, 2016.

RIBEIRO, Haroldo. A bíblia do 5S, da implantação á excelência. Primeira edição – Salvador: Casa da qualidade, 2006.

SILVA, R. O. Da. Teorias da Administração. São Paulo. Pioneira Thomson Learning.2001

TEIXEIRA, G.R. O empreendedorismo e a inovação nas práticas didático-pedagógicas na educação profissional e tecnológica .29 f. : il. Orientador: José Cláudio Valbuza TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/4382/TFC_GRACIELE%20RANGEL%20OVERS%20REPOSIT%20RIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29/01/2023

TRIPP, D. Pesquisa Ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt>> Acesso em 29/01/2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. 1928 – Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GUAIRAÇÁ

Data de submissão: 30/08/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Izabela Nascimento Pereira

Graduanda em Pedagogia pela UniFatecie.

Flávio Fraquetta

Professor Mestre do curso de Pedagogia - UniFatecie.

RESUMO: Com o objetivo de abordar a educação sexual no âmbito de uma escola municipal da cidade de Guairaçá, no interior do estado do Paraná, o presente artigo traz como questionamento principal o preparo dos professores ao discutirem tal assunto com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos por intermédio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com quatro docentes da Escola Municipal Armando João Bateloqui foram analisados e chegou-se a conclusão que a dificuldade existente em abordar tal tema se justifica pela falta de especialização, seja do docente ou até mesmo das escolas. É certo que os docentes têm consciência da importância da temática, todavia, no decorrer do presente trabalho, serão discutidos quais são, de fato, as dificuldades referentes ao assunto em tela e porque tais problemas estão presentes no ambiente escolar e familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Educação Sexual; Ensino Fundamental.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se tratar de educação sexual, o educador deve buscar o maior número de informações e experiências que possam ser passadas para o aluno de forma que venha enriquecer seu conhecimento a respeito do assunto. Os educadores, em parceria com a família, são fundamentais na formação sexual da criança; a família deve ser orientada, visto que é a fonte principal da formação básica da criança, para que proporcione uma vida moralmente sábia, inclusive sendo responsável em passar um conhecimento adequado da sexualidade humana. Assim, a escola é tida como um importante complemento, isso quando bem orientada.

É importante falar sobre educação sexual com a criança, para orientar sobre a higiene que é outra parte muito significativa do processo. A higiene deve ser vista como um fator imprescindível, pois proporciona

um conhecimento do próprio corpo, e é por intermédio da higiene que ocorre a exploração e a descoberta do corpo, da autoestima, em que a criança aprende a se gostar com respeito.

Essa pesquisa parte das seguintes problemáticas: os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se sentem preparados para abordar o tema sexualidade em sala de aula? Esses professores apresentam formação/capacitação a respeito da educação sexual? De que maneira esse tema é trabalhado em suas aulas?

Questões como essas, que motivam a atual pesquisa, e nos fazem pensar se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental estão bem capacitados para abordar e atender os alunos sobre o tema, se esses professores estão realmente munidos de conhecimento para repassar qualquer informação sobre sexualidade para seus alunos.

O objetivo geral desse artigo é investigar se os docentes da Escola Municipal Armando João Bateloqui estão prontos para discutir e esclarecer dúvidas sobre o tema: educação sexual em sala de aula. Com isso, os objetivos específicos que norteiam esse estudo, trazem como intenção estudar os documentos norteadores no que diz a respeito da educação sexual, compreender como esse tema deve ser explorado em sala de aula e analisar quais as ferramentas necessárias para que tal assunto seja abordado com clareza e respeitando a idade da criança.

Para chegar as respostas, essa pesquisa foi desenvolvida com 4 (quatro) docentes do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Escola Municipal Armando João Bateloqui, no município de Guairaçá - PR, no ano de 2021. A pesquisa qualitativa apresentou o resultado obtido por meio do questionário com perguntas abertas feito com os professores de forma interpretativa.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação sexual

A função do professor de educação sexual é abrir caminho para uma melhor comunicação sobre o tema, com a finalidade de abordá-lo sem preconceitos, de forma adequada e proporcionar informações educacionais.

Para Leite e Maio(2013, s/p):

Apesar das mudanças sociais alcançadas nos mais diversos segmentos, algumas condições culturais e ideológicas de gênero e sexualidade modificaram e outras permanecem em diversos ambientes de socialização, isso porque os significados ideológicos são passados de gerações a gerações, interferindo nos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres e nas compreensões de sexualidade. Tais elementos influenciam, sobremaneira, na formação das pessoas, desde a Educação Infantil, em diversos espaços, na família, na Igreja e especialmente na escola. (LEITE; MAIO, 2013, s/p).

De acordo com Maia (2021, p. 06),

[...] o adulto educador – seja ele pai, mãe, professor ou outras pessoas adultas –, deve compreender o quanto essa expressão é saudável e importante. Devemos orientar sobre higiene, evitar riscos e o envolvimento com crianças maiores, pois isso pode representar uma violência, sobretudo, ensinar sobre noções do público e privado e respeito ao outro. (MAIA, 2021, p. 06).

Moreira e Folmer (2015) reforçam que a educação sexual deve ter início em casa, com orientações de pais ou outros responsáveis, e complementada na escola, com uma abordagem clara e sem senso de julgamento e tabus. Para os autores, a educação sexual não tem o objetivo de encorajar as crianças e jovens a fazerem sexo, mas sim garantir informações adequadas e corretas para que possam construir sua sexualidade sem medos e dúvidas.

Segundo Maia (2021, p.12),

[...] como educadores, ajudar as crianças e jovens em formação, a aprenderem a ter autonomia também nas questões sexuais. Faz parte de nossas tarefas ensiná-los a escolher suas atitudes, compreendendo as consequências, que eles respeitem a si mesmos e aos demais, que eles não sofram atendendo a padrões sociais, como tipo de relacionamentos, orientação sexual, estética etc. Eles devem perceber a sexualidade como um fenômeno que vai além do orgânico, pois o corpo sexuado se desenvolve num contexto social e histórico que influencia diretamente naquilo que acreditamos ser o mais correto, funcional ou saudável. (MAIA, 2021, p. 12).

De acordo com Figueiró (2009, p. 141), a maioria dos educadores reconhece a educação sexual como essencial e indispensável no processo formativo dos educandos. Ainda:

Muitos destes educadores se preocupam e sentem-se inseguros e até temerosos diante das discussões que devem ter com seus alunos sobre os mais diversos temas que nela se inserem. Alegam que durante a sua formação profissional não foi formado suficientemente para encarar tal desafio, sendo, portanto, compreensíveis suas inseguranças e preocupações. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 141).

A partir do exposto, a abordagem de temas como a educação sexual pelos pais e/ou responsáveis, pela escola e pelos professores deve ser encarada como uma forma de preparar as crianças e adolescentes para a vida. A educação sexual não diz respeito apenas à vida sexual da pessoa, mas também em relação à higiene, como meio preventivo para evitar possíveis riscos e violências, ainda, é importante no que tange o respeito para com ela mesma e para com os outros, preparando-os para a vida em sociedade e não deve ser encarada como um tabu, mas de modo simples e efetivo.

2.2 Formação dos professores a respeito da educação sexual

De acordo com os estudos de Silva e Neto (2006, p.187), “o professor deve preparar-se para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tenha um espaço grupal de

supervisão continuada e sistemática

que possibilite uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação” (SILVA e NETO, 2006, p.187).

Nesse sentido, Ratusniak (2011, p. 42-43), “para que o professor possa trabalhar com essa dimensão do desenvolvimento humano, é necessário construir um espaço de reflexão”,

fundamentado pela produção científica que permite que ele compreenda as manifestações contemporâneas da sexualidade. [...] Isso significa criar um espaço de formação continuada, onde seja possível que ele vivencie discussões sobre a sexualidade, permitindo que ele reveja seus conceitos, compreenda a origem dos seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade. (RATUSNIAK, 2011, p. 42-43).

De acordo com Oliveira (2011, p.113-114), “preocupados principalmente em buscar alternativas à educação sexual, professores e gestores têm cada vez mais buscado compreender a sexualidade humana,

e levar os problemas constatados no ambiente escolar em espaços de discussões sobre o tema. Percebe-se que existe uma lacuna em sua formação e que se faz necessária uma abordagem da sexualidade, que seja integral e que contribua com a superação do principal desafio escolar na atualidade, que é formar cidadãos autônomos e emancipados”. (OLIVEIRA, 2011, p.113-114).

Egypo (2009, p. 343) explica que a orientação sexual na escola supõe um trabalho contínuo, sistemático e regular, que acontece ao longo de toda a seriação escolar. Ainda:

Deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio. Pressupõe a capacitação, a reciclagem e o acompanhamento do trabalho dos educadores, caracterizando um espírito de formação permanente. (EGYPO, 2009, p. 343).

De acordo com Brasil (1997, p. 303):

A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da eqüidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. (BRASIL, 1997, p. 303).

É importante contribuir para o avanço da formação docente, acreditando na concepção de uma formação de educadores como intelectuais críticos e reflexivos, comprometidos com uma perspectiva sociopolítica emancipatória, que enfatiza a importância da teoria para

a reflexão, situada como uma prática social, portanto realizada de forma coletiva.

2.3 Educação sexual em sala de aula

Para um bom trabalho sobre sexualidade, é necessário que o professor e aluno tenham uma boa relação, considerando que o educador disponha de uma formação específica para tratar sobre o assunto.

Para Brasil(1997, p.302):

Para um consistente trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual.(BRASIL, 1997, p. 302).

Ainda de acordo com Brasil(1997, p. 303), é necessário que o educador “tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema”.E continua,

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos. (BRASIL, 1997, p. 303).

Para os PCNs, o tema Orientação Sexual deve se constituir para que os alunos, ao fim do Ensino Fundamental, sejam adequados para (BRASIL, 1997, p. 91):

- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;

- Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando as emoções dos outros;
- Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltados para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual;
- Evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- Desenvolver consciência para a adoção de métodos contraceptivos. (BRASIL, 1997, p. 91).

A sala de aula deve ser um local onde o aluno se sinta seguro, que possa sanar suas dúvidas, expor seus questionamentos, que tabus possam ser quebrados e exteriorizar seus pensamentos sem qualquer forma de preconceito.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se desenvolveu com a utilização de metodologias que promovem um melhor conhecimento do objeto de estudo e assim, contribuem com o artigo, resultando em conhecimentos originados ao leitor. O trabalho atual se qualifica como exploratório, pois trabalha com o levantamento bibliográfico, de caráter primário e secundário, embasado em livros e artigos científicos. Segundo Gil (1991, p.21), “a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”. Classifica-se como uma pesquisa descritiva, pois se propõe a investigar e descrever objetivos e sujeitos em seu ambiente, para estudo, sem a interferência do pesquisador. Foi um processo planejado e estruturado que utilizou técnicas específicas na coleta de dados, como a entrevistas.

De acordo com Gil:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p.42).

Este estudo configura-se como pesquisa de campo, pois utilizou como meio de coleta de dados um questionário com perguntas abertas com quatro professores, sendo um regente da turma do 2ºano, um regente da turma do 3ºano, um regente da turma do 4ºano e um regente da turma do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, da Escola Municipal Armando João Bateloqui, instituição pública, no município de Guairacá, no mês de setembro de 2021.

Para Gil (2002):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p.52).

O caráter dessa pesquisa é qualitativo, no qual apresentou a compreensão dos resultados de forma descritiva, pois houve a leitura, análise e interpretação dos dados coletados. Nas palavras de Figueiredo e Souza (2011):

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas. (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 97).

E por fim, este artigo adota a abordagem materialista histórico dialético, pois de acordo com tal método, é possível acomodar a descrição não apenas da aparência de um evento, mas também sua origem e sua modificação até o presente. Nesse sentido, para Pires (1997, p. 86), o método materialista histórico dialético, “[...] pode ser entendido como prática articula a teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática enviada de teoria”.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente foi solicitada a direção á autorização do questionário com questões abertas, com quatros professores e foi explicado o objetivo. A coleta dos dados ocorreu no período de setembro de 2021, após a transcrição, os dados foram submetidos à análise interpretativa. Abaixo segue os dados da questão: “Qual sua formação acadêmica? Possui especialização na área de Educação Sexual”?

Professor (A): *“de uma instituição pública, formado em pedagogia e artes visuais. Não”.*

Professor (B): *“de uma instituição pública, formado em pedagogia, não possui especialização nessa área”.*

Professor (C): “*de uma instituição pública, sou formada em pedagogia e letras-português/inglês. Não possui especialização na área de Educação Sexual.*”

Professor (D): “*de uma instituição pública, formado em pedagogia. Não tenho nenhuma especialização na área de sexualidade.*”(dados da pesquisa, 2021).

Dando sequência as questões direcionadas aos professores participantes, seguem abaixo os dados coletados referentes à questão: “Quanto tempo atua como professor regente? Em qual turma você está atuando este ano?”

Professor (A): “*23 anos e atua no 2º ano.*”

Professor (B): “*atuei durante 25 anos na educação infantil. Neste ano atuo no 3º não.*”

Professor (C): “*atuo como professora regente a 7anos e estou atuando esse ano no 4º ano.*”

Professor (D): “*4 anos atuando como professora regente, este ano estou no 5º ano.*”(dados da pesquisa, 2021).

Abaixo são relevados os dados coletados referentes á questão: “Como professor (a), você se sente preparado (a) em aborda o tema, conversar e esclarecer temas sobre sexualidade com os alunos? Comente”:

Professora (A): “*sim, como trabalho com crianças de 6 a 8 anos sempre que necessário o tema é abordado, utilizando a linguagem adequada para a idade escolar dos educandos.*”

Professor (B): “*não, acredito que para abordar e esclarecer tema sobre sexualidade é necessário que o professor esteja preparado para que o assunto não seja visto de maneira prijorativa.*”

Professor (C): “*levando em conta apenas minha formação acadêmica não me sinto totalmente preparada para abordar os temas sobre sexualidade com propriedade, por isso busco informações sobre o assunto em livros, artigos e especialistas na área, pois consideram um tema importante e necessário a ser trabalhada na escola.*”

Professor (D): “*não me sinto preparada, pois é um assunto delicado e com muitos receios, para ser dito de qualquer forma. E nós professores (a grande maioria) não temos nenhuma preparação para explicar e tirar dúvidas sobre o assunto.*” (dados da pesquisa, 2021).

Partindo da análise dos dados recolhidos, pode-se notar que o professor (A) é o único que se considera apto o suficiente para explorar o assunto em discussão. Todavia, os professores (B), (C) e (D) não se sentem preparados para essa enorme responsabilidade, visto que não possuem qualquer formação envolvendo a educação sexual. Ratusniak (2011, p. 42-43) pondera que:

para que o professor possa trabalhar com essa dimensão do desenvolvimento humano, é necessário construir um espaço de reflexão, fundamentado pela produção científica que permite que ele compreenda as manifestações contemporâneas da sexualidade. [...] Isso significa criar um espaço de formação continuada, onde seja possível que ele vivencie discussões sobre

a sexualidade, permitindo que ele reveja seus conceitos, compreenda a origem dos seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade. (RATUSNIAK, 2011, p. 42-43).

Dando sequência, são apresentados os dados coletados referentes à questão: “Quais metodologias você utiliza para trabalhar Educação Sexual? Quais os desafios encontrados ao trabalhar Educação Sexual? Como são sanadas?”.

Professor (A): “o tema é abordado através de músicas, textos e imagens. Um dos desafios é a família que muitas vezes não aceita o tema abordado em sala de aula”.

Professor (B): “não tive oportunidade para abordar temas relacionados à educação sexual”.

Professor (C): “busco trabalhar sempre a partir de acontecimentos que são divulgados na mídia e também a partir de companhias de conscientização, especialmente as de combate ao abuso e exploração sexual infantil, para que as crianças saibam como identificar e denunciar possíveis casos, além de conhecer o próprio corpo, não permitindo toques inapropriados de terceiros. O principal desafio é que a sexualidade é um assunto tratado como tabu pela sociedade, o que acaba tornando muitas pessoas resistentes ao falar sobre o assunto”.

Professor (D): “nunca trabalhei educação sexual”. (dados da pesquisa, 2021).

Os professores (A) e (C) são os únicos que abordam o assunto em sala de aula e, para que haja naturalidade na discussão do tema, metodologias diferenciadas são utilizadas para tanto. Já os professores (B) e (D) nunca trabalharam com Educação Sexual. Anastasiou (2004, p. 62) enfatiza que:

os desafios da prática, tal como é inicialmente percebida, para que o debruçar sobre ela nos possibilite um entendimento dos seus nexos, de seus determinantes, de forma a chegar aos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, etc.”. Uma vez apontados e compreendidos, os desafios são orientados, dirigidos, estudados, avaliados, com o intuito de captá-los de “forma integrada, num todo maior que a simples soma das partes. (ANASTASIOU, 2004, p. 62).

A partir das respostas disponibilizadas pelos professores e a partir do profundo estudo do caso, observa-se que a maioria dos professores não se sente devidamente preparados para tratar sobre sexualidade dentro de uma sala de aula. Tal conclusão justifica-se pelo fato de que muitos não possuem qualquer formação específica, que não se sentem confortáveis em discutir sobre o que deveria fazer parte do cotidiano escolar e familiar, outro acredita que não há necessidade de estar academicamente preparado para desenvolver atividades com o objetivo de informar e educar os estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES

Este artigo propõe como objetivo, identificar se há dificuldade dos professores dos

anos iniciais do Ensino Fundamental para abordar o tema Educação Sexual, assim, surgem tais questionamentos de quais são essas dificuldades e porque os professores encontram tais problemas.

Os resultados do presente artigo revelam que os professores tem consciência da importância da Educação Sexual, mas os envolvidos não procuram se especializar no assunto, e o tema ainda é um tabu para a sociedade e para alguns pais, que não aceitam que o tema seja trabalhado em sala de aula. Estudos enfatizam a importância atribuída à Educação Sexual como aspectos cruciais e que os professores devem ser flexíveis, pois é um tema que deve ser abordado transversalmente e trabalhado com tranquilidade.

Este artigo foi de suma importância para vida acadêmica, pois os estudos permitiram ter uma visão do quão importante é abordar este tema e o quê realmente é a sexualidade. Os questionários com perguntas abertas realizados com os docentes permitiram visualizar essa realidade vivida na escola, de como os professores abordam esse tema ou quais os desafios encontrados. Por meio deste, permite-se a escola a visualizar os desafios que os professores sofrem e refletirem sobre motivar os professores e ministrar capacitação para que possam abordar o tema com a importância e normalidade que deve ser administrado.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. (2004). Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente**, 12, Curitiba, Anais... Curitiba: Champagnat, v. 4.

BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EGYPO, A. C. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

FIGUEIREDO, A. M; SOUZA, S. R. G. **Como Elaborar Projetos, Monografias, Dissertações e Teses da Redação Científica à Apresentação do Texto Final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, L. L.; MAIO, E.R. **Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica**. In: VIII Encontro de Produção Científico e Tecnológico: O Método Científico, 2013.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unespnead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOREIRA, B, L, R.; FOLMER, V. **Percepções de professores de ciências e educação física acerca da educação sexual na escola.** Experiências em Ensino de Ciências v.10, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, C. A. Sexualidade: um desafio escolar. In: BONA JUNIOR, A. (Org). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

PIRES, M.F. de C. **O materialismo histórico – dialético e a educação.** Interface, v. 01, n. 01, p. 83-94, ago.1997.

RATUSNIAK, C. Educação do corpo. In: BONA JUNIOR, A. (Org.). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. **Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola:** O que Mostram as Pesquisas. Ciência E Educação, v. 12, n. 2, p. 187, 2006.

PROJETO ENTRELINHAS: INCLUINDO MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NA REMIÇÃO PELA LEITURA

Data de submissão: 05/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Rosciélen Moreira de Morais

Policial Penal – RS
<https://lattes.cnpq.br/2364974650689597>

Narielen Moreira de Morais

Docente – Instituto Federal Farroupilha
Alegrete – RS
<http://lattes.cnpq.br/1700288809167067>

Tatiane e Silva

Policial Penal – RS
<https://lattes.cnpq.br/8351666948076827>

Fernanda Macedo Arndt de Souza

Policial Penal – RS
<https://lattes.cnpq.br/6047551603611948>

Isadora Carlotto Minozzo

Policial Penal – RS
<http://lattes.cnpq.br/8509742351377074>

Vivian de Souza Cezar

Policial Penal – RS
<https://lattes.cnpq.br/6573339186069062>

Carlos Eduardo Toigo Gallio

Policial Penal – RS
<http://lattes.cnpq.br/7120763534540283>

ligada à promoção e garantia de direitos fundamentais e inserção em projetos de formação e qualificação relacionados à educação e atividades laborais levando em consideração que o tratamento penal tem como base o tripé da saúde, educação e trabalho. Ainda, a questão do gênero traz particularidades para a pena de privação de liberdade, sobretudo pelo papel social ocupado pela mulher, de cuidadoras da família e em muitos casos de mantenedoras do lar, deixando uma lacuna quando ingressam no sistema penitenciário. No que tange o perfil sociocultural e demográfico das mulheres privadas de liberdade, constata-se que a maioria, são oriundas da parcela mais vulnerável da população, pobres, com filhos, possuem baixa escolaridade (1º grau incompleto), residentes em periferias e algumas, o momento da prisão, se encontravam em situação de rua. Diante da demanda de baixa escolaridade das mulheres reclusas na Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba, a maior penitenciária feminina do estado do Rio Grande do Sul, percebeu-se a necessidade de ampliar o acesso às práticas sociais educativas não escolares, especificamente a remição pela leitura, propondo-se o Projeto Entrelinhas, com ações voltadas as mulheres privadas

RESUMO: A premissa da reinserção social no sistema prisional está diretamente

de liberdade não alfabetizadas, em fase de alfabetização ou que apresentem alguma deficiência visual ou intelectual, com o intuito de promover, concomitantemente, a remição da pena e o acesso à educação, por meio de atividades lúdicas.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres, inclusão social, ressocialização, remição pela leitura.

A questão do gênero traz particularidades para a pena de privação de liberdade, sobretudo pelo papel social ocupado pela mulher, de cuidadoras da família e em muitos casos de mantenedoras do lar, deixando uma lacuna quando ingressam no sistema penitenciário.

A prisão é uma máquina de produzir abandono às mulheres. A invisibilidade antes da experiência intramuros é intensificada quando se atravessa os portões da penitenciária (Diniz, 2015). O desamparo se dá em vários níveis: o Estado muitas vezes não alcança os direitos humanos mínimos; os familiares são presença escassa nos dias de visitas às apenadas; e a sociedade, em sua maior parte, não as considera como sujeitos de direito e rejeita propostas que as beneficiem, interessando-se, ao contrário, no recrudescimento das medidas punitivas já vigentes.

A prisão funciona como reprodutora da miséria, visto que, ao longo do período de encarceramento, inflige perdas à mulher presa em diferentes dimensões da vida social, a começar pelo trabalho e pela moradia. Essa perda material tende, na maioria das vezes, a atingir a família e, em muitos casos, a estremecer relações familiares e afetivas. A falta de apoio familiar, as reduzidas possibilidades de trabalho, de formação profissional, de lazer e a falta de acesso a bens materiais básicos tornam difícil a vida da detenta dentro da prisão e quando de seu retorno à liberdade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a prisão empobrece ou agrava a pobreza preexistente. (BRANDÃO apud MEDEIROS, 2010, p.2)

A premissa de reinserção social no sistema prisional está diretamente ligada à promoção e garantia de direitos fundamentais e inserção em projetos de formação e qualificação relacionados à educação e atividades laborais levando em consideração que o tratamento penal tem como base o tripé da saúde, educação e trabalho.

Segundo o Plano Nacional de Fomento à Leitura em Ambientes de Privação de Liberdade, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais - SENAPPEN em conjunto com o Conselho Nacional de Justiça - CNJ, as políticas penais no Brasil conformam um campo de enormes desafios, do qual faz parte a integração entre a execução penal e as políticas públicas, tendo por finalidade a concretização dos direitos fundamentais.

Neste artigo apresentamos o Projeto Entrelinhas, executado na Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba/RS, como uma importante ferramenta para promover o acesso à educação e fomentar práticas culturais entre as mulheres privadas de liberdade não alfabetizadas.

APRESENTANDO A PEFG

A Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba - PEFG, localizada no município de Guaíba, é a maior penitenciária feminina do Estado do Rio Grande do Sul, destinada exclusivamente a pessoas privadas de liberdade do sexo feminino. Inaugurada em 14/04/2011, tem capacidade de infraestrutura projetada para 432 pessoas recolhidas de forma provisória ou para cumprimento de pena no regime fechado e seu efetivo carcerário gira em torno de 300 internas.

No que tange ao perfil sociocultural e demográfico das mulheres privadas de liberdade (Figura 1), constatou-se que a maioria, são oriundas da parcela mais vulnerável da população, pobres, com filhos, baixa escolaridade (1º grau incompleto), residentes em periferias e algumas, no momento da prisão, se encontravam em situação de rua.

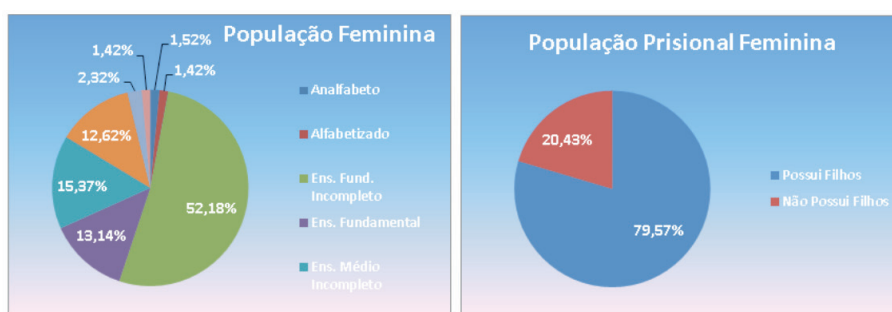


Figura 1. Perfil sociocultural das mulheres privadas de liberdade.

Fonte: Sistema IBM Cognos Analytics em 01/11/2020 – DPLAN

Também se constata que, por residirem em áreas periféricas, a prática ilícita, em especial o tráfico, se torna uma forma de sustento e as mulheres tendem a ingressar no tráfico para ajudar companheiros ou filhos que são traficantes, muitas vezes assumindo por eles a responsabilidade pela prática criminal.

A questão do gênero traz particularidades para a pena de privação de liberdade, sobretudo pelo papel social ocupado pela mulher, de cuidadoras da família e em muitos casos de mantenedoras do lar, deixando uma lacuna quando ingressam no sistema penitenciário.

Wolff (2009, p. 10), aponta que existem algumas diferenciações no universo dos presídios femininos pela própria questão do gênero, como por exemplo, “a presença de crianças, as demandas no campo da saúde, as inúmeras questões familiares que o aprisionamento feminino traz consigo”.

Medeiros discorre acerca das precárias condições de vida na prisão.

A prisão funciona como reprodutora da miséria, visto que, ao longo do período de encarceramento, inflige perdas à mulher presa em diferentes dimensões da vida social, a começar pelo trabalho e pela moradia. Essa

perda material tende, na maioria das vezes, a atingir a família e, em muitos casos, a estremecer relações familiares e afetivas. A falta de apoio familiar, as reduzidas possibilidades de trabalho, de formação profissional, de lazer e a falta de acesso a bens materiais básicos tornam difícil a vida da detenta dentro da prisão e quando de seu retorno à liberdade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a prisão empobrece ou agrava a pobreza preexistente. (BRANDÃO apud MEDEIROS, 2010, p.2)

Cabe ressaltar outra particularidade dos presídios e penitenciárias femininas, que é o abandono, a maior parte das internas não recebe visitas de familiares ou amigos, ou qualquer tipo de assistência material, sendo totalmente dependentes na assistência do Estado, diferente do que acontece nos presídios masculinos, onde as mulheres cumprem a pena lado a lado com seus filhos e companheiros, auxiliando-os durante todo o período de reclusão.

Assim, os projetos e ações desenvolvidos na PEFMG tem por objetivo trabalhar a pretensa “ressocialização” e ofertar às mulheres recolhidas condições dignas durante o período de restrição de liberdade, preparando-as para o retorno social em condições melhores do que aquelas que detinham antes de seu ingresso no sistema.

PROJETO ENTRELINHAS

A ideia do “Projeto Entrelinhas” surgiu ao identificar que cerca de 55% do efetivo carcerário possuía ensino fundamental incompleto ou menos, além de outras apenas apresentarem alguma deficiência visual ou intelectual e não existir ações que estimulassem práticas sociais, educativas ou de leitura envolvendo estas mulheres.

Segundo o Plano Nacional de Fomento à Leitura em Ambientes de Privação de Liberdade, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais - SENAPPEN em conjunto com o Conselho Nacional de Justiça - CNJ, as políticas penais no Brasil conformam um campo de enormes desafios, do qual faz parte a integração entre a execução penal e as políticas públicas, tendo por finalidade a concretização dos direitos fundamentais.

A Portaria Conjunta 276, de 20 de junho de 2012, emitida pela Justiça Federal e Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, disciplina o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal, o qual prevê a possibilidade de remição da pena do custodiado em regime fechado, associado a oferta da educação às ações complementares de fomento à leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva.

Art. 4º Segundo o critério objetivo, o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da Unidade. (BRASIL, 2012)

No âmbito da Superintendência dos Serviços Penitenciários – SUSEPE, o Departamento de Tratamento Penal – DTP é responsável por elaborar políticas públicas que almejam a ressocialização da pessoa presa e prevê, na Ordem de Serviço nº 01, de 29 de novembro de 2021, a participação da Remição pela Leitura de pessoas presas em fase de alfabetização, surdas e/ou com deficiências visual, intelectual ou não-alfabetizadas, além de expor rol exemplificativo das ferramentas de validação.

Art. 7º § 9º. Para fins de auxílio na validação do relatório de leitura de pessoas em fase de alfabetização, poderão ser adotadas, pela comissão de validação, as seguintes estratégias específicas: I) de leitura entre pares; II) leitura de audiobooks; III) relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas; IV) registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão.

§10º. Na existência de livros em braille, em LIBRAS, ou audiobooks ou vídeos em LIBRAS, para pessoas surdas e/ou com deficiências visual, intelectual ou não-alfabetizadas, o estabelecimento prisional zelará pela disponibilização dos materiais adaptados, prevendo formas específicas para validação dos relatórios de leitura. (BRASIL, 2021)

Assim, o Projeto Entrelinhas surgiu com o principal objetivo de contribuir para que a prática e estímulo literário na PEFG, incluindo pessoas privadas de liberdade não alfabetizadas na Remição pela Leitura.

A elaboração do projeto e sua posterior implementação, previu etapas de mobilização e articulação local, levando em consideração as características apresentadas e a necessidade de mobilização de diversos atores.

A primeira etapa refere-se a revisão bibliográfica de artigos e normativas que tratam sobre o tema remição pela leitura, experiências similares dentro e fora do estado, bem como apropriação dos projetos semelhantes desenvolvidos na própria unidade prisional.

A segunda etapa trabalha a identificação das mulheres privadas de liberdade não alfabetizadas, em fase de alfabetização ou que apresentem alguma deficiência visual ou intelectual, através do levantamento de informações pelos profissionais do Setor Técnico, e, a terceira etapa contempla a execução do projeto.

EXECUÇÃO DO PROJETO

O suporte e interdisciplinaridade das equipes atuantes na PEFG foi essencial para garantir a execução do projeto, havendo integração entre os profissionais do Setor Técnico da unidade prisional (Assistente Social e Psicóloga); membros da Comissão Permanente de Fomento à Leitura na Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba; professoras de alfabetização e português, vinculadas ao Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos - NEEJA da unidade prisional; e agentes penitenciários, responsáveis pela segurança e custódia das privadas de liberdade durante os encontros.

Após seleção das participantes pela equipe técnica e setor de segurança, foi

formado o grupo de leitura, composto por 10 mulheres privadas de liberdade. Dentre as alunas, havia mulheres não alfabetizadas e/ou com alguma deficiência visual ou intelectual.

O primeiro encontro aconteceu no mês de Dezembro/23, conforme ilustrado na figura 2, acompanhado pelos membros da Comissão Permanente de Fomento à Leitura e professoras do Núcleo de Estadual de Educação de Jovens e Adultos - NEEJA, responsáveis pela escolha e leitura da obra literária.

Foi trabalhada a crônica “Tila Maria”, parte do livro “As minhas Marias: perfis de mulheres”, do autor gaúcho Felipe Luiz Ribeiro Daiello. Por se tratar do primeiro encontro, inicialmente a proposta do projeto foi apresentada, e, na sequência realizada a leitura da obra.

Após, as alunas foram convidadas a elaborar registro do conteúdo lido, ainda durante o encontro, sendo realizado individualmente, na presença e com auxílio dos organizadores. Foram disponibilizados materiais escolares como livros, papel A4 (branco e colorido), revistas e jornais, tesouras sem ponta, cola escolar, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, lápis de escrever, borracha e caneta, para que as participantes pudessem representar o entendimento da obra através de desenhos, técnicas de colagem, transcrição e outras formas de expressão.





Figura 2. Registros da primeira oficina.

Fonte: Setor Técnico PEFG

O segundo encontro aconteceu em Janeiro/24, porém, devido à questões de segurança e efetivo reduzido da unidade prisional, reuniram-se apenas 05 internas (Figura 3). A obra escolhida foi “Cuca: Região Sudeste”, uma edição em braille e fonte ampliada do autor Elias Sperandio, que fala sobre um dos personagens do folclore brasileiro.



Figura 3. Registros da segunda oficina.

Fonte: Setor Técnico PEFG

Devido a aceitação do projeto entre as apenadas, em Fevereiro aconteceu o terceiro encontro (Figura 4), contando com 06 participantes. A obra escolhido foi o livro “Bumba

Meu Boi: região Nordeste”, da autora Nireuda Longobardi, seguindo a linha de trabalhar os personagens do folclore brasileiro.



Figura 4. Registros do terceiro encontro.

Fonte: Setor Técnico PEFG

Vale a pena destacar que o número de mulheres privadas de liberdade interessadas em participar do projeto, no levantamento realizado em dezembro/23, contabilizou 27 alunas, porém, devido às questões de segurança e para manter a qualidade do atendimento ofertado, os grupos de leitura contém um total de integrantes reduzido.

Posteriormente, foi realizada a análise e validação do material produzido, bem como encaminhamento ao Judiciário, através dos Membros da Comissão Permanente de Fomento à Leitura, para fins de remição da pena.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Andresa B. G. F., de 41 anos, participou do encontro em dezembro do ano passado e considera o Entrelinhas uma ótima oportunidade. *“Eu gosto de ler, mas tenho muita dificuldade. Aí leio os livros e os gibis, mais fáceis. A Bíblia já é uma leitura bem difícil, pois vou esquecendo algumas partes”*, conta. Como não concluiu o Ensino Fundamental, Andresa se enquadra no perfil do projeto. E, apesar de não frequentar as aulas regulares do NEEJA na unidade, ela busca se manter ativa participando de outros cursos de formação e trabalhando na manutenção do estabelecimento prisional.

Também foram implementadas as Promotoras de Educação, com uma representante em cada galeria, as quais são responsáveis pela organização dos grupos de leitura e auxiliam as demais privadas de liberdade que tem dificuldade de leitura ou entendimento das obras literárias.

Outro aspecto importante de relatar está relacionado ao acesso à educação formal.

Após a execução da segunda edição do projeto Entrelinhas, entre as participantes, 03 (três) demonstraram interesse em iniciar o processo de alfabetização e foram matriculadas no NEEJA que atua na unidade prisional, contemplando todos os objetivos propostos, que mantém intrínseca relação entre as finalidades da instituição, que busca a ressocialização da pessoa privada de liberdade.

Assim, consideramos a ação exitosa, ao incluir mulheres não alfabetizadas ou com alguma deficiência visual ou intelectual em grupos de leitura, fomentado práticas sociais e educativas, além de estimular a criatividade, trazer conhecimento, pertencimento e cultura às participantes.

O aprisionamento feminino tem particularidades que demandam políticas públicas específicas, e, após inúmeras transformações sociais, há um movimento de conscientização muito forte e vivo em nossa sociedade, que envolve diversos atores (governo, instituições públicas e privadas, ONGs e sociedade) nos mostrando que a educação é a peça chave para enfrentarmos as desigualdades, confirmando as palavras do pedagogo Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

REFERÊNCIAS

_____. Ordem de Serviço N° 01/2021/DTP. Regulamenta o direito à remição de pena das pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos prisionais por meio de práticas sociais, educativas e de leitura. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/susepe-regulamenta-remicao-de-pena-por-meio-de-praticas-sociais-educativas-e-de-leitura#:~:text=Cada%20obra%20lida%2C%20depois%20do%20reconhecimento%20da%20Justi%C3%A7a%2C,como%20viabilizar%20essas%20atividades%20no%20sistema%20prisional%20ga%C3%BAcho>>. Acesso em 10 de out de 2023.

_____. Plano Nacional de Fomento à Leitura em Ambientes de Privação de Liberdade. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/plano-nacional-para-fomento-a-leitura-em-prisoas-e-lancado-em-evento-no-rj/#:~:text=Para%20oferecer%20ferramentas%20de%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20entre%20os%20Poderes,%C3%A0%20Leitura%20em%20Ambientes%20de%20Priva%C3%A7%C3%A3o%20de%20Liberdade>>. Acesso em 05 de nov de 2023.

_____. Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012. Disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view>. Acesso em 04 de out de 2023.

DAIELLO, Felipe. As Minhas Marias: Perfis de Mulheres. Porto Alegre, RS: AGE, 2006.

LONGOBARDI, Nireuda. Bumba meu boi: Região Noroeste. 1. Ed. São Paulo, SP: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2017.

SPERANDIO, Elias. Cuca: Região Sudeste. 1. Ed. São Paulo, SP: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2017.

SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS – SUSEPE. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=1/>. Acesso em: 21 set. 2023.

LEITURA E ESTÍMULO À COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL

Data de submissão: 03/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Cristine Filgueiras Mascarenhas
(Fonoaudióloga da SEDUC/SL)

1 | INTRODUÇÃO

Prevenir e cuidar das vulnerabilidades do educando são ações que devem fazer parte do planejamento para garantir o desenvolvimento escolar do aluno. Então, pensar sobre estratégias para promoção da saúde mental, no âmbito escolar, tem sido um importante propósito para educação.

Por meio da Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio a ser implementada pela União em cooperação com os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, sendo um dos seus objetivos controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental (Brasil, 2019).

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO), em 2020, apontaram que os alunos, em razão da pandemia da covid-19, estavam bem mais próximos dos quadros de ansiedade e estresse. Esse seria o resultado da interrupção na rotina escolar, da restrição de movimentos e da diminuição das interações sociais (Rodríguez *et al.*, 2021).

Questões relacionadas à saúde emocional só agravaram por ocasião da pandemia. No âmbito da saúde mental, já havia uma grande preocupação em relação à quantidade de pessoas em situação vulnerável e com dificuldade de acesso à saúde para os devidos cuidados.

O trabalho com os fatores de proteção é essencial como ação preventiva. Para isso, há necessidade do fortalecimento de ações intersetoriais no âmbito da saúde mental envolvendo pais, professores e alunos dentro da escola (Almeida, 2021).

Pensar em saúde mental implica em uma reflexão sobre uma comunicação de qualidade e sobre o quanto é possível fazer uso desta ferramenta para adquirir

conhecimento, expor ideias e resolver conflitos. Porém, essa comunicação deve ser cuidada e instigada. Assim, uma das estratégias de estímulo à comunicação de qualidade é o fomento à prática de leitura e a discussão e reflexão que esta ação provoca.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o benefício do estímulo à leitura e à comunicação oral e escrita, sob a perspectiva do educando, sendo utilizados temas relacionados à saúde emocional a partir de vivência em oficina para adolescentes do primeiro ano do ensino médio.

A proposta da oficina foi utilizar gêneros textuais variados que contemplassem temas como amor próprio, medo, perdão e expectativas para o futuro. Em seguida, buscou-se estimular a comunicação sobre esses assuntos e conhecer a opinião do aluno sobre essa prática.

De fato, quando se pensa em estratégias para gerar uma discussão sobre as emoções e propósitos de vida, há uma inquietação sobre qual é o olhar que o adolescente lançará sobre esse tipo de estratégia, visto que a leitura nem sempre é um hábito e que o diálogo ou a escrita sobre as emoções poderia não fluir, o que tornaria a estratégia pouco significativa.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa, sendo este realizado a partir da prática do projeto “Fonoaudiologia e saúde mental: oficina de leitura e escrita”. O estudo foi direcionado para adolescentes do primeiro ano de ensino médio, em escola pública estadual, no município de São Luís/MA, no ano de 2022. Para essa turma foram destinadas três horas/aula, na disciplina de português.

Por meio de reunião com a gestão e a professora da disciplina de português, foram selecionadas três datas para a realização da prática. Para cada encontro eram oferecidos dois gêneros textuais diferentes para leitura, os quais abordavam o tema escolhido do dia. Na escola, foram abordados temas como amor próprio, medo, perdão e expectativas para o futuro. Foram utilizadas poesia, parte de narrativa, fábula e crônica.

Após a leitura realizada pelos alunos, havia a comunicação oral sobre o assunto, sendo os alunos instigados a responderem perguntas alusivas ao tema e sobre o que poderia estar relacionado ao cotidiano de todos. A escrita sobre o tema foi realizada de forma individual e ao final de cada encontro.

A avaliação da oficina por parte do aluno foi realizada por meio de questionário com cinco perguntas fechadas, em que foi possível avaliar a satisfação do estudante em participar da oficina, bem como conhecer a justificativa para a adesão à atividade e os possíveis benefícios.

As duas questões iniciais se referiam à motivação para leitura, à satisfação pela mensagem do texto e à reflexão despertada a partir deste. Na terceira pergunta, foram

apresentadas razões para justificar o prazer por aquelas leituras. As duas últimas questões diziam respeito à opinião do aluno sobre a leitura ter ou não facilitado a comunicação oral ou escrita sobre o tema e, finalmente, se havia ou não gostado de participar da oficina.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a oficina tenha acontecido em três encontros de uma hora/aula com os estudantes, esse tempo pareceu favorável ao estabelecimento do vínculo e da confiança com quem propôs a oficina. Esse fato influenciou na adesão à atividade e na disponibilidade para participar de forma ativa, interagindo e respondendo ao que era solicitado.

Perguntas alusivas ao texto foram sempre feitas com foco no comportamento e emoção do personagem ou autor. Em seguida, a temática da leitura foi trazida para a realidade do que se vive no cotidiano. O entendimento da mensagem do texto trouxe reflexão sobre o assunto, bem como a possibilidade de os alunos falarem e escreverem sobre si, suas emoções e desejos.

O último dia de oficina foi utilizado para aplicação do questionário de avaliação da prática, e, nesse dia, estavam presentes 26 estudantes em sala. Na questão inicial, sobre ter ficado mais motivado para leitura a partir da prática da oficina, dos 26 participantes apenas 2 (7,7%) negaram sobre essa motivação. Esse mesmo quantitativo foi observado na questão seguinte, na qual perguntava sobre o fato de terem gostado das mensagens trazidas pelos textos ou da reflexão que puderam fazer a partir das leituras que foram escolhidas. Foi visto que 24 alunos (92,3%) gostaram de alguma mensagem que as leituras transmitiram ou da reflexão feita sobre os temas, enquanto que somente 2 (7,7%) negaram sobre essa influência.

A confirmação sobre as reflexões feitas a partir do texto lido foi constatada, também, nos registros escritos desses alunos, em que relataram sobre suas emoções e confidenciaram algo perturbador em suas vidas, mostrando, assim, a necessidade de ajuda.

Gil (2008) faz referência ao imensurável valor que existe na pesquisa exploratória no que concerne à possibilidade de leitura de registros pessoais. Em todas as oficinas, esses registros foram preservados, sendo garantido seu sigilo.

Foram elencadas quatro possíveis razões que justificariam a afirmação de que a leitura havia sido uma boa experiência, sendo possível cada participante marcar mais de uma razão para justificar o apreço pela leitura. O primeiro item justificava a satisfação pelas leituras realizadas pelo fato de que estas falavam de assuntos que faziam parte de suas vidas, sendo este item marcado 16 vezes. O mesmo quantitativo foi observado para o item seguinte, o qual mencionava que a leitura ajudou a entender os sentimentos do personagem ou autor e a refletir sobre os próprios sentimentos. Essas razões foram as mais escolhidas.

Esses dois itens assinalados com mais frequência podem traduzir a necessidade

de o adolescente ter referências e vivências as quais possam levá-lo a um melhor reconhecimento e identificação de suas emoções. De fato, o autoconhecimento pode gerar maior resiliência e autoconfiança, sendo necessário oferecer alternativas para impulsionar a busca nesse sentido.

A autopercepção negativa é apontada como uma das causas que afetam a saúde mental do adolescente. O conhecimento compartilhado deverá levá-lo a pensar sobre suas potencialidades, sendo necessário estar ciente dos desafios impostos socialmente e politicamente (Campos, 2022).

As alternativas menos escolhidas para justificar o prazer em ter lido os textos foram sobre estar em contato com gêneros textuais diferentes (9 respostas, 34,6%) ou porque tiveram contato com palavras novas (4 respostas, 15,4%). O estímulo à leitura se torna mais dinâmico com o uso de gêneros textuais diversificados. Essa diversidade pode ser considerada uma opção bem-vinda para alcançar maior engajamento do estudante nessa prática. Embora não tenha sido uma alternativa determinante para justificar o prazer em ler, o uso de poesia, crônica, narrativa e fábula garantiu maior atenção durante a leitura e na discussão sobre o material lido.

Existem textos que, quando lidos, geram boas emoções e trazem conforto ao leitor. O tipo de gênero textual, por si só, também é capaz de gerar uma sensação de bem-estar. Nesse sentido, pode-se citar a poesia. O ritmo e a rima da poesia, em geral, conquistam o leitor de maneira instantânea.

Quanto à possibilidade de acessar palavras novas por meio da leitura, este é um benefício que nem sempre é considerado um motivo gratificante para o estudante. Porém, a apropriação semântica torna o aluno mais ágil na compreensão de mundo e com melhor resposta diante do surgimento de uma maior exigência social e acadêmica.

O preparo do aluno para o enfrentamento dos fatores de risco para sua saúde mental implica, também, na manutenção de políticas públicas que envolvam programas e campanhas sociais esclarecedoras sobre assuntos específicos que atendam às necessidades do público mais vulnerável.

Conhecer a realidade é um critério importante para as iniciativas de suporte para um público-alvo. A essa questão deve ser acrescentado o estimado valor que deve ser dado no que se refere a levar conhecimentos e informações técnicas específicas, de acordo com a demanda.

A questão seguinte do questionário foi avaliada de maneira positiva, e houve confirmação pelos estudantes de que a leitura é uma ferramenta facilitadora para estimular a reflexão e comunicação sobre os temas escolhidos. Todos os estudantes em sala concordaram que o material lido foi favorável à comunicação oral ou escrita sobre os assuntos.

Noronha (2015), ao relatar sobre sua prática em atendimento à criança e ao adolescente, descreve que cuidar dos fatores que causam baixa estima e estimular

a comunicação para expor os sentimentos promovem a consciência de uma existência saudável. A autora enfatiza ainda que a comunicação sobre si é um evento transformador.

É necessário saber expressar as vulnerabilidades pessoais e criar um vocabulário para descrever os próprios estados emocionais, além de facilitar a resolução de conflitos. Tornar as relações mais saudáveis implica em transmitir ao outro o que sente, e não em alimentar o repertório de palavras para julgá-lo (Rosenberg, 2021).

Quanto à satisfação em participar da oficina, a experiência nessa turma foi positiva para os 26 (100%) estudantes. Houve a aceitação desse tipo de estratégia, podendo ser mais uma alternativa na atenção e cuidados preventivos com a saúde mental dos estudantes.

O trabalho no âmbito escolar deve suprir as necessidades do educando de maneira preventiva, visando a diminuir os agravos que as doenças mentais trazem para aprendizagem e socialização.

Um ambiente flexível e aberto para essas demandas alivia o impacto de algo negativo que abale a saúde mental. A escola, por ser um ambiente de estímulo à reflexão e à aprendizagem, torna o educando mais bem preparado para ir em busca do que necessita, e amplia a possibilidade de autoconhecimento e autodefesa.

Pode-se observar que as iniciativas de órgãos públicos de forma multidisciplinar ou individual, no âmbito da saúde mental, serão sempre importantes, visto que não há ambiente mais próspero que aquele em que o bem-estar é cuidado de maneira recíproca, dando a cada um a sensação de um lugar favorável de crescimento e pertencimento.

4 | CONCLUSÃO

A escola pode ser um ambiente de transformação contínua, no sentido de criar mecanismos para potencializar as habilidades dos seus alunos, bem como para suprir as demandas que são apresentadas.

O objetivo deste estudo foi alcançado na medida em que foi possível analisar, por meio do questionário respondido pelos estudantes, o benefício do estímulo à leitura e à comunicação oral e escrita, sendo utilizados temas relacionados à saúde emocional, a partir de vivência em oficina, para adolescentes do primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, registra-se que a leitura e o estímulo à comunicação são boas estratégias para o cuidado com o bem-estar dos adolescentes.

Entende-se que este é um estudo inicial e que leva a refletir sobre mais possibilidades que podem ser pensadas e aprofundadas em relação a criar estratégias que fortaleçam o estudante no sentido de desenvolver o autocuidado e o gerenciamento de suas emoções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liziane de Oliveira Castro. Suicidabilidade de jovens: um paralelo entre fatores influenciadores e fatores de proteção. *In*: LAGO, Cristiane Gomes Coelho Maia (org.). **Textos e fotografias reunidos**. São Luís: Ministério Público do Maranhão: Fórum Estadual de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, 2021. p. 50-54.

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAMPOS, Rosana Soares. Em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado. [Entrevista cedida a] Samara Wobeto. **Revista Arco**, Santa Maria, RS, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>. Acesso em: 25 mar. 2023.

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

NORONHA, Vanessa Marostegan Silva. Fonoaudiologia e saúde mental: comunicar para existir. *In*: LYKOUROPOULOS, Cristiana; HERRERO, Elaine (org.). **Fonoaudiologia e saúde mental no trem da Reforma**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2015. p. 23-31.

RODRÍGUEZ, P. J. L. *et al.* Relato de experiência com adolescentes de uma escola do município de Santa Cruz do Sul. **Revista Jovens Pesquisadores**, [Santa Cruz do Sul], v. 11, n. 1, p. 33-44, 9 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/rjp.v11i1.16398>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/16398>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. 5. ed. São Paulo: Ágora, 2021.

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA INDÚSTRIA CULTURAL COMO INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO JOVEM

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Rafael Vieira de Araújo

Secretaria de Estado de Educação,
Cultura e Esporte – SEDUCE/GO

Regiane Ávila

Faculdade de Educação – UFG

RESUMO: Este trabalho tem como propósito identificar os elementos da indústria cultural partindo da premissa de ser ela uma instância de mediação na constituição do sujeito jovem. Nosso problema de pesquisa consiste em questionar quais mecanismos a indústria cultural lança mão no processo de constituição e formação do sujeito jovem contemporâneo. Para isso, em um primeiro momento percorremos o campo da sociologia da juventude em busca da compreensão da juventude na condição de categoria social. Em seguida, nos debruçamos sobre os estudos publicados por Adorno e Horkheimer (1985; 1994) na tentativa de aprofundarmos o conhecimento acerca da indústria cultural. Por último, buscando compreender a relação da indústria cultural no processo de constituição do ser jovem, fica evidente que o sujeito jovem é uma construção social que, na particularidade do modo de produção capitalista, vem se

desenvolvendo na condição de mercadoria, uma vez que todos os atributos tanto do corpo como do comportamento do jovem trazem consigo a marca do consumo e assumem para si características cada vez mais diretivas, dissimuladas e rebuscadas ditadas por uma padronização que envolve a ditadura da juventude promovida pela indústria cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Juventude – Indústria Cultural – Formação

1 | “JUVENTUDE” NÃO É SÓ UMA PALAVRA

Tradicionalmente, a juventude é conceituada como um grupo homogêneo com limites claros de sua faixa etária (mesmo que esta faixa etária, de tempos em tempos, seja alterada). Tal delimitação da faixa etária leva em consideração o ritmo biológico natural do ser humano. Evidente, aqui, a herança ou influência do pensamento positivista da ciência para os fatos sociais.

De outro lado, muito por conta do nascimento das ciências sociais, surgem diferentes conceitos cujas raízes não se

limitam aos aspectos biológicos, mas levam em consideração critérios e fundamentos socioculturais.

Transitando pela história, Ariés (1986) nos chama a atenção ao discutir a condição histórica do jovem na Idade Média. O autor afirma que tanto a infância como a juventude foram vivenciadas, primeiramente, pelas classes burguesas e aristocratas. O que, em certa medida, acaba nos dando pistas da influência da organização material da vida humana nas relações sociais entre os homens. Schindler (1996), de maneira muito semelhante a Ariés (1986), irá destacar aspectos relevantes da condição histórica do jovem ainda no início da modernidade, traçando um conjunto de características, valores, símbolos e comportamentos típicos daquilo que se constituiria em cultura juvenil.

Esta historicidade apresentada por Ariés (1986) e Schindler (1996) evidencia a busca incessante de, ao resgatar a história do jovem, conceituar este momento no curso da vida cujo sujeito não se enquadra nem como criança e nem como adulto, ou seja, é o sujeito da transição.

É justamente buscando compreender os valores, comportamentos, características e símbolos desse sujeito em transição que Mannheim (1968) irá levantar a tese das gerações para compreensão da juventude, para o qual, a juventude é um grupo etário homogêneo com características comuns provenientes do curso biológico natural da vida humana. Segundo o autor, de modo semelhante ao que ocorre nos sujeitos com condições idênticas de classes sociais, há um conjunto de características homogêneas que possibilitam agrupar em uma mesma categoria, jovens com idades entre mais ou menos 13 e 25 anos.

Ao buscar explicar as características dos jovens que resultam em comportamentos típicos da cultura juvenil, Mannheim (1968) destaca a capacidade que os jovens possuem de vivenciar e se aventurar no novo, em novas experiências promovidas em seu cotidiano. É bom lembrar que muitas dessas novas experiências são promovidas pelo que conhecemos hoje como indústria cultural. Segundo o autor, é na juventude que o jovem está vivenciando as experiências sociais com consciência, e por isso mesmo, se permitem um número maior de experiências tendo em vista a experimentação do novo. Já o adulto, uma vez que suas escolhas já podem ser filtradas pelas experiências anteriores de seu curso de vida, acaba se privando da vivência de novas experiências.

Em estudos mais recentes como Perrot (2006) e Eisentadt (1976), a homogeneidade da cultura juvenil passa a ser mais fortemente questionada. Com forte influência da sociologia estrutural-funcionalista, Eisentadt (1976) buscou estabelecer comparações entre as sociedades primitivas, tradicionais e modernas. Para o autor, a juventude se materializa também como um momento de transição da infância para a fase adulta ou mundo do trabalho, ou seja, a chegada da maturidade. No entanto, nas sociedades primitivas ou modernas, a entrada ou passagem para a fase adulta se dá de forma mais passiva e menos complexa, uma vez que nestas sociedades, características de instituições particulares como a família, permanecem mesmo no universo do adulto, do trabalho e das relações sociais.

Já nas sociedades modernas, a transição da infância para a fase da maturidade se dá, em sua maioria, de forma mais tensa, tendo em vista a ruptura que ocorre nas condições particulares da família, por exemplo, frente às condições cada vez mais universalizantes da modernidade.

Ampliando o diálogo com os autores que constituem o campo da sociologia da juventude¹, Groppo (2000) irá exemplificar a tese de Eisentadt (1976) ao trazer como exemplo as instituições juvenis tuteladas pelos adultos, cujas características particulares do seio familiar ainda predominam, como é o caso dos escoteiros, grupos religiosos, dentre outros. Groppo (2000) segue desenvolvendo a tese de Eisentadt (1976) acerca da complexidade da sociedade moderna, que segundo Groppo (2000), irá resultar cada vez mais, em grupos juvenis altamente informais, com critérios cada vez mais universalizantes, como é o caso dos Apaches, muito bem exposto por Perrot (2006), cujo conjunto de regras rompe de maneira violenta com os critérios particulares das instituições tradicionais. Se para os Apaches² e outros grupos da *Belle Époque*³ da França, a juventude se resume a uma negação ao trabalho e a ordem social estabelecida, tal revolta poderia ser atribuída por alguns autores como consequência de uma organização da vida que atingiu tamanha complexidade, a ponto de Marx (2010) atribuir a estes tempos um estado de mundo onde tudo o que é sólido desmancha no ar, onde “tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens” (p. 43). Para Groppo (2000), a juventude é uma criação da modernidade que vai, sem dificuldades, ao encontro deste projeto social.

O desenvolver das leituras nos permite afirmar que o modo como os homens organizam a produção da vida material traz implicações diretas no modo como os homens se relacionam entre si, em todas as esferas sociais e em todos os momentos do desenvolvimento biológico e social do ser humano, cuja juventude não escapa.

Do conjunto de textos que abordam a sociologia da juventude fica a convicção de ser a juventude um conceito em construção, até porque as condições históricas deste sujeito não nos permitem conceituar a juventude de maneira estática. Mesmo os autores mais tradicionais do campo da sociologia da juventude sugerem o termo “juventudes”, ou seja, apesar da presença marcante de alguns elementos que evidenciam certa aproximação

1 Sociologia da Juventude diz respeito ao campo acadêmico que agrega os trabalhos e pesquisas de estudiosos cujo objeto de estudo são os processos sociais do sujeito jovem.

2 Para Perrot (2006), o termo Apache surge a partir de 1902, na França. Tratava-se de um grupo de jovens conhecidos ora como bandidos, ora como vadios urbanos. Gostavam de tatuagens, vaidosos (mesmo que aparentemente desprovidos de vaidade) e certo gosto pela violência. Para os jovens Apaches, estes atribuíam a si certas características, especialmente sua mobilidade crítica, certo espírito desordeiro e sua recusa ao trabalho. Ao pé da letra, Apaches significa “jovens malandros dos subúrbios”, e foram muitas vezes tratados como bandidos. No entanto, estes jovens uniam “à sua delinquência uma certa contestação da ordem social” (p. 317). Ainda para Cousin *apud* Perrot (2006, p. 319), a inserção no grupo dos Apaches era para o jovem uma “última busca do prazer antes de entrar na linha”, ou seja, antes de entrar para o mundo do trabalho, o mundo da maturidade.

3 Período na Europa que se inicia nos finais dos anos de 1800 e fecha seu ciclo com o advento da Primeira Guerra Mundial em 1914. Conhecido pelo grande crescimento artístico e intelectual responsável por significativos impactos que trouxeram um novo modo de pensar a realidade e o cotidiano.

na constituição desta categoria social, há condições múltiplas que fazem com que estas manifestações das culturas juvenis se materializem de maneiras bastante díspares. E talvez olhar para as diferentes manifestações do que hoje conhecemos por juventude seja uma boa alternativa para continuar a desenvolver o campo acadêmico da sociologia da juventude.

[...] esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. – saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada Juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. (GROPPO, 2000, p. 15).

Entendido ser a juventude uma categoria social, no próximo tópico iremos buscar compreender a indústria cultural a partir dos fundamentos apresentados nos textos de Adorno (1994) e Adorno e Horkheimer (1985) com o objetivo de compreender como a indústria cultural, por meio de estratégias e mecanismos, trazem implicações no processo de constituição do sujeito jovem e formação da juventude.

2 | O SISTEMA DA INDÚSTRIA CULTURAL

Que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”⁴ já não é para nós novidade. Depois que Adorno e Horkheimer discorreram sobre a indústria cultural em “Dialética do Esclarecimento” no ano de 1947, nos foi apresentado o sistema articulado que traduz a estrutura da indústria cultural. Exposto pelos autores o *modus operandi* desta indústria que transforma tudo em mercadoria, nos resta o desafio de compreender suas estratégias de renovação e sobrevivência bem como as possibilidades de resistência frente a este processo industrial, que sob a denominação “produtos culturais”, articulados e ao mesmo tempo independentes, - o cinema, televisão, rádio, revistas, jornais etc. - compõem o monopólio da indústria cultural e a “utilizam para legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57).

Neste universo da indústria cultural os monopólios marcam forte presença. São eles que fazem com que os produtos promovidos por esta cultura industrial sejam consumidos pelas massas⁵. Na tentativa de justificar a padronização dos produtos, os produtores se apoiam no aparato tecnológico e na reprodutibilidade técnica envolvidos no processo. Segundo eles, “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57).

4 Adorno e Horkheimer em Dialética do Esclarecimento (1985).

5 Para fins deste trabalho, “cultura de massa” e “indústria cultural” estão sendo usados como termos que se equivalem, ou seja, como sinônimos.

Ainda buscando justificar a padronização dos produtos, produtores defendem que são as necessidades dos consumidores que dão o pontapé inicial no processo de produção. Aliás, é bom lembrar que na particularidade do modo de produção capitalista, todos somos produtores e consumidores, “do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57). Seus produtos culturais, para além de contribuir com a lógica do modo de produção capitalista (que segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural perde apenas para os poderosos da indústria do aço, petróleo, eletricidade e química), destina-se a perpetuar o indivíduo como se ele fosse independente, mas que na verdade, submete tanto o produtor como o consumidor ainda mais fortemente a seu adversário, a saber, o poder absoluto do capital. “O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.” (ADORNO, 1994a, p. 93).

E assim, a indústria cultural continua a promover a cada mês de fevereiro e feriado outros “novos” produtos com a finalidade de cumprir a promessa da novidade necessária à sua sobrevivência. Para Maar (1995), há um processo de imposição social que se apropria do aspecto instrumental do esclarecimento ao fazer uso da racionalidade técnica, cuja imposição acaba por tratar a cultura como coisa, transformando-a em cultura de massa, ou seja, como cultura produzida para a massa. Ao mesmo tempo, essa cultura industrializada cria falsas necessidades de modo que a sociedade as assume como necessidades reais. Tais necessidades são supridas por aquilo que conhecemos como mercadoria, que é, “antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie [...]tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão” (Marx, 2013, p. 113).

Muitas das mercadorias que circulam hoje em nossa sociedade apresentam propriedades para satisfazer, especialmente, as necessidades com origem na fantasia, muitas delas fabricadas por essa indústria cultural. Em tempos de subjetividades reificadas, são poucos os que conseguem discernir as necessidades das pseudonecessidades. Talvez isso explique a fácil adesão ao universo de produtos culturais prescritos pela indústria cultural, dentre eles, aqueles que alcançam a juventude.

Os autores ainda nos apresentam a lógica que permeia a indústria cultural, para os quais, há um “círculo da manipulação e da necessidade retroativa, na qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57). Além disso, justificam ser a racionalidade técnica a grande propulsora do consumo compulsivo da sociedade, já que ela é, para os autores, “a racionalidade da própria dominação”. No modo de produção capitalista, a técnica produziu não somente a padronização como também a produção em série.

Ainda no texto *“a indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”*, os autores desenvolvem um debate muito rico acerca da suposta autonomia no processo

de escolha frente aos produtos produzidos por essa indústria cultural. Para os autores, toda a espontaneidade promovida pelo sistema é dirigida. O público é uma parte do sistema e há produtos para todos os públicos.⁶ No entanto, nos chamam a atenção para a aparência do produto, que conforme o texto, eles se revelam sempre como a mesma coisa, só varia na aparência.⁷

As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidade serve apenas para uma quantificação mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para seu tipo. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 58).

No tópico que se segue, iremos abordar como essa indústria cultural vem mediando a construção desse sujeito jovem, discutindo quais valores sugerem, quais comportamentos aludem e, principalmente, como promovem a juventude.

3 | A INDÚSTRIA CULTURAL E O SER JOVEM: A JUVENTUDE COMO MERCADORIA

Como vimos no primeiro tópico deste trabalho, a juventude pode ser entendida de diferentes maneiras. Uma delas e talvez a mais promovida seja a juventude como o sujeito da transição, do vir a ser. Nesta perspectiva, nega-se o presente em prol da idealização do futuro. No entanto, vimos também, especialmente após a década de 1960, a juventude sendo compreendida como o tempo da liberdade, do tudo pode, do aqui e do agora. É justamente essa visão romântica da juventude que a indústria cultural promove em seus diferentes canais, tais como o rádio, a televisão, o cinema, revistas e demais mídias sociais, principalmente as virtuais.

Nesta visão romântica do ser jovem, tudo se pode, desde que não fuja do padrão do jovem feliz. E é justamente as características do jovem feliz e de sucesso que a imagem da juventude será explorada por essa indústria da cultura. Apelos midiáticos como a autoestima, autoconfiança, sensualidade e o reconhecimento social são características que promovem a juventude como um dos bens mais desejáveis de consumo.

A juventude como um bem de consumo carrega consigo uma série de produtos e serviços agregados que tem como alvo atingir o sujeito jovem ou os sujeitos que assumem para si as características de ser jovem. Propagandas de cervejas, viagens, telenovelas,

⁶ No rádio, “todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, iguais uns aos outros, das diferentes estações”. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57). O próprio público é parte do sistema da indústria cultural.

⁷ Podemos citar vários exemplos que envolvem a questão da aparência do produto. O automóvel é um deles. Muda-se o design, a cor do momento, o número de cilindros, de cavalos, o tamanho da roda. No entanto, trata-se do mesmo produto, porém, com a promessa e aparência do novo.

filmes, músicas e diferentes espetáculos promovem as qualidades do ser jovem acima já citadas. O trecho abaixo faz referência a um fragmento da música cantada em um comercial da coca cola. A propaganda sugere “o vem curtir” como algo que se torna possível ao consumir uma lata de coca cola. Ao beber o líquido sugerido torna-se possível despertar a felicidade que tem em cada um de nós.

Vem curtir comigo, o dia já vem
Abra a felicidade você também
Vamos sentir algo novo
Vem curtir comigo, isso faz tão bem
Abra um sorriso no rosto de alguém
Pra eu sentir como é bom
Abra a felicidade que tem aí
(Coca-Cola, 2009)

Vários outros produtos que são comercializados pela indústria cultural trazem consigo a promessa de alcançar os atributos da juventude. Carros, celulares, computadores, cartões de crédito e certa estética corporal trazem em si a marca de um tempo: o tempo da liberdade, tempo este específico desta fase do sujeito em transição. O consumo nada mais é que um processo necessário para o reconhecimento do sujeito jovem.

De outro lado, e concomitantemente a este processo de reconhecimento, está a acelerada velocidade que envolve a circulação de mercadorias. Muito por conta do capitalismo concorrencial de nossos dias, tanto a aceleração da produção como a aceleração da circulação das mercadorias tornam-se cada vez mais evidentes. (SEVERIANO, 2013).

Ainda segundo Severiano (2013), o consumo de diferentes produtos e serviços é um dos aspectos principais na conquista do reconhecimento social do sujeito jovem, mesmo porque o que sustenta a lógica da indústria cultural é justamente a circulação e consumo das mercadorias e, para que ela possa sustentar esta lógica, seus veículos – independentes e articulados – lançam mão da “novidade” e do “novo” como estratégia para sustentar o mercado do consumo, que como já discutido anteriormente, não há nada de novo, a não ser, pequenos detalhes em sua aparência. Ou seja, os produtos se apresentam sempre com a mesma forma e conteúdo.

Por essa lógica, há uma infinidade de produtos com as mais diferentes promessas para se alcançar a tão sonhada juventude, seja pelo jovem, seja pelas crianças ou até mesmo os idosos. Para ser jovem é necessário ser interessante, divertido, bem relacionado, atrativo, sarado, dentre outros atributos. Tais características são alcançadas pelo investimento em tecnologias miniaturizadas e pelo investimento em si próprio, através do consumo de bens e serviços. (SEVERIANO, 2013).

Outro aspecto que nos despertou a atenção na relação do jovem com a indústria cultural diz respeito aos novos padrões que envolvem a questão do tempo, em especial, como aproveitar melhor o tempo que pertence à juventude. Vários autores já discutiram o

tempo livre como uma categoria de compreensão da realidade. Nosso objetivo para este momento é nos apoiar em alguns estudos acerca do tempo livre para desenvolver a crítica à indústria cultural que dita o modo e o como vivenciar o tempo que nos é cedido para além do trabalho.

O que aqui estamos chamando de tempo livre diz respeito ao tempo que não é preenchido pelo trabalho produtivo. Este tempo livre pode ser preenchido pelo ócio, pelo lazer ou mesmo como um período de revitalização para a próxima jornada de trabalho. No entanto, o que vamos perceber pelo conjunto de textos que abordam o tempo livre em uma perspectiva negativa, é que a lógica do capital já tomou para si o senhorio do tempo, cujo tempo livre não escapa (PADILHA, 2000).

Ainda para Adorno (1995, p.71), “a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade. ”. Deste modo, o tempo livre que poderia ser compreendido como o tempo que ainda nos resta para contemplação e emancipação humana – já que no tempo do trabalho as atividades se desenvolvem em uma perspectiva alienante, de semiformação – foi tragado pela lógica do capital e transformado em tempo, único e exclusivo, do consumo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a marca do consumo no processo de captura da juventude para o capital. O rastro do consumo administrado encontra-se por todo canto, seja no modo de falar, como no vestir; seja no modo de se expressar, como no de se divertir. O consumo é a chave para a socialização, para a felicidade.

Neste sentido, a tentativa de identificar os mecanismos que implicam na transformação da juventude em mercadoria se apresenta como primeira tentativa na resistência frente a esta lógica violenta que invade e dá forma à nossa maneira de exteriorizar como também acentua em nós o processo de reificação de nossa subjetividade. Assim, construir ações que não furte da juventude a capacidade que ela possui de nos apontar caminhos e, especialmente, de ser ela possibilidade de resistência à racionalidade administrada, torna-se urgente e necessária à ação dos homens.

REFERÊNCIAS

ABRA a Felicidade. **Coca Cola**. São Paulo: 2009. 3m53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Wcggv6lJaQ> . Acesso em: nov. 2016.

ADORNO, W. T. A indústria cultural. In: Theodor W. Adorno: **Sociologia**. Trad. Flavio R. Kothe. COHN, Gabriel (org). 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. Sobre a música popular. In: COHN, Gabriel (org). **Adorno: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p.115-161.

_____. Tempo Livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 70-82.

ADORNO, W. T e HORKHEIMER, M. Indústria cultural: esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

MAAR, L. W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

MANNHEIN, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (org.) **Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. v. 1, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013, v. 1.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

PADILHA, Valquíria. **Shopping Center: a catedral das mercadorias**. São Paulo:

Boitempo, 2006.

_____. **Tempo Livre e Capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

PERRO, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SCHINDLER, Nobert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, G. SCHIMITT, J-C (Orgs). **História dos Jovens: Da Antiguidade à Era Moderna**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEVERIANO, Maria de Fátima V. **A juventude em tempos acelerados: reflexões sobre consumo, indústria cultural e tecnologias informacionais**. Revista de Ciências Sociais, n. 38, Abril de 2013, pp. 271 - 286.

PARCERIAS ESTRATÉGICAS: A CONTRIBUIÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REGIMENTO INTERNO ESCOLAR NAS ESCOLAS CONVENIADAS

Data de submissão: 27/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Luciano Araújo Lima

Oficial da PMBA. Mestrando em Intervenção Educativa e Social (PPGIES – UNEB XI), Especialista em Gestão Pública Municipal (FSS) e em Gestão de Pessoas com Ênfase em Consultoria (UNEB).

Possui especializações em Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola (USP), em Projetos Sociais e Políticas Públicas (INSTITUTO CULTUS.), e MBA em Gestão de Projetos (INSTITUTO CULTUS). Bacharel em Segurança Pública, pela APM-BA.

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo

Mestrando em Intervenção Educativa e Social (PPGIES – UNEB XI), Bacharel em Administração (FTC), Licenciatura em Biologia (FTC)

RESUMO: O texto ressalta que o processo de reformulação e aperfeiçoamento do Regimento Interno Escolar (RIE) não se limita apenas a uma formalidade administrativa, mas é essencial para promover a autonomia e a gestão democrática nas escolas municipais conveniadas com a Polícia Militar da Bahia. Ao estabelecer diretrizes claras e coesas, o RIE não só garante a ordem e o funcionamento adequado da

instituição, mas também fortalece os laços de colaboração e participação entre todos os atores envolvidos no processo educativo. A integração da Polícia Militar nesse contexto é destacada como uma parceria significativa para a promoção de um ambiente escolar seguro e cidadão, contribuindo para formar cidadãos ativos e engajados em suas comunidades. Assim, a reformulação e aperfeiçoamento do RIE representa uma etapa essencial para a consolidação de uma educação de qualidade, baseada na participação, no diálogo e no respeito à pluralidade de saberes e experiências, além de ser um processo colaborativo visando garantir um ambiente educativo seguro, inclusivo e alinhado com os princípios da educação contemporânea. Assim, o presente artigo discute a importância deste documento; trata das bases legais que devem ser consideradas na construção do RIE; e sugere etapas importantes para a sua elaboração ou reelaboração.

PALAVRAS – CHAVE: Regimento Interno. Convênio. Polícia Militar. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

Entendemos o Regimento Interno Escolar como um documento de extrema

importância e norteador do trabalho pedagógico, administrativo, burocrático, didático e disciplinar de qualquer unidade escolar. Um regimento vai além da construção de normas e técnicas que deverão ser utilizadas no cotidiano escolar, pois englobam situações e direcionamentos importantes para a tomada de decisões.

Em se tratando das escolas municipais conveniadas com a Polícia Militar da Bahia, a construção ou reelaboração do Regimento Interno Escolar se faz imperativo, pois permitirá embasar o trabalho da equipe gestora e da equipe disciplinar, contribuindo para um trabalho com sinergia e equilíbrio. Porém, devido a relevância deste documento, se faz imperioso obedecer a alguns critérios e considerar determinadas variáveis na sua construção.

Entre os aspectos a serem considerados para a construção do Regimento Interno estão a consideração da legislação vigente no que tange aos diversos aspectos, e, em especial, aos que afetam de forma direta as definições disciplinares, bem como satisfazer a determinadas etapas necessárias para que este documento tenha o cunho democrático. Faz-se imprescindível a participação de toda a comunidade escolar e dos policiais militares nesse processo, permitindo uma discussão embasada e organizada, sob a responsabilidade da Gestão Escolar.

Assim, para abordar estas questões, o presente artigo é dividido em três partes: a primeira discute a importância deste documento; a segunda parte trata das bases legais que devem ser consideradas na construção do RIE; e, por último, sugerimos etapas importantes para a elaboração ou reelaboração do Regimento.

Compreendendo a importância do Regimento Interno Escolar

A Gestão Democrática é um componente essencial na luta dos educadores e dos movimentos sociais organizados em prol de um projeto de educação pública de qualidade. Esta abordagem é defendida como uma dinâmica a ser implementada nas instituições escolares, com o objetivo de assegurar processos coletivos de participação e tomada de decisões. Essa discussão encontra amparo na legislação educacional, pois, conforme afirma Paro (2006), não é possível haver democracia plena sem a participação ativa dos indivíduos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 8º, estabelecem a organização da educação nacional, remetendo essa responsabilidade à escola pública. Segundo Libâneo (2001) defende que “toda instituição escolar necessita de uma estrutura interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal”.

Neste diapasão o regimento interno escolar sendo um conjunto de normas e diretrizes, regem o funcionamento de uma instituição de ensino, estabelece os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, gestores e funcionários, além de delinear procedimentos administrativos, pedagógicos e disciplinares.

A importância do regimento interno escolar é múltipla e pode ser destacada em diversos aspectos. Primeiramente, ele é fundamental para a organização e o funcionamento eficaz da escola, assegurando que todos os membros da comunidade escolar compreendam suas responsabilidades e saibam como proceder em diferentes situações. Além disso, o regimento contribui para a manutenção da ordem e da disciplina, fornecendo diretrizes claras sobre o comportamento esperado e as consequências de ações inadequadas. Este aspecto é crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo.

O regimento interno também desempenha um papel vital na promoção da gestão democrática na escola. Conforme Paro (2006) destaca, a democracia plena no ambiente escolar só pode ser alcançada com a participação ativa de todos os envolvidos, e o regimento oferece um marco para a tomada de decisões coletivas. Ao estabelecer regras claras e transparentes, o regimento interno promove a equidade, garantindo que todos os membros da comunidade escolar sejam tratados de forma justa e que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

A estruturação de um regimento interno escolar, no contexto do convênio com a Polícia Militar da Bahia e as gestões municipais em todo o estado, envolve uma série de elementos fundamentais para garantir a eficácia e a legitimidade do documento. Após a assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT), as escolas municipais passam a adotar um regimento interno escolar mais abrangente, no que tange a questão disciplinar, que detalha minuciosamente as ações dos alunos e as sanções escolares correspondentes.

Este regimento interno deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo a participação de representantes da comunidade escolar, autoridades policiais e gestores municipais, assegurando que todas as partes interessadas contribuam para a construção de um ambiente educativo seguro e disciplinado. A inclusão da Polícia Militar no processo visa reforçar a disciplina e a segurança nas escolas, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos.

A colaboração com a Polícia Militar, formalizada pelo TACT, contribui para apoiar as instituições escolares na promoção de medidas disciplinares bem delineadas, que visam prevenir e resolver conflitos de forma eficaz. Este esforço conjunto busca não apenas punir comportamentos inadequados, mas também reforçar a conscientização dos alunos sobre a importância do respeito às normas e à convivência harmoniosa.

O regimento interno, nesse cenário, fortalece a gestão democrática na escola, uma vez que a participação ativa de todos os envolvidos é essencial para o sucesso do projeto. Conforme destacado por Romão (2001), “a gestão democrática na escola implica a participação coletiva nas decisões, valorizando a diversidade de opiniões e promovendo a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Desta forma, é imperativo instituir e aprimorar os regimentos internos nas escolas conveniadas com a Polícia Militar atualmente aplicados, especialmente no que tange à

inclusão do regimento disciplinar instituído pelo convênio dentro do regimento interno pedagógico. Este procedimento é essencial, uma vez que o regimento pedagógico contempla as áreas administrativa, pedagógica, financeira e disciplinar.

A integração do regimento disciplinar específico no contexto do convênio com a Polícia Militar deve ser feita de maneira metódica e coerente, assegurando que as diretrizes de segurança e disciplina complementem e fortaleçam as práticas pedagógicas existentes, pois esta abordagem permitirá uma gestão escolar mais robusta e abrangente, promovendo um ambiente educacional seguro e disciplinado, sem comprometer os princípios pedagógicos e a missão educativa da instituição. Portanto, a criação de um regimento interno que integra os aspectos disciplinares do convênio com a Polícia Militar e as diretrizes pedagógicas tradicionais representa um avanço significativo na gestão escolar.

Nesse sentido, este documento deve ser claro, detalhado e equilibrado, abrangendo todas as áreas críticas da administração escolar e promovendo um ambiente de aprendizado seguro, disciplinado e democraticamente governado.

Bases legais para a construção do Regimento Interno Escolar das unidades Conveniadas com a Polícia Militar da Bahia

No que tange às escolas conveniadas com a Polícia Militar, se faz necessária uma revisão sistemática do regimento interno, caso a escola possua. Porém, um ponto crucial a ser considerado na reformulação do regimento interno escolar nas instituições conveniadas com a Polícia Militar é a conformidade com as normas legislativas vigentes, em especial se tratando daquelas específicas que considerem as questões disciplinares de crianças e adolescentes.

Com a implementação de um modelo educacional diferenciado do tradicional, caracterizado pela presença de policiais militares nas escolas, estas se tornam referências educacionais e, conseqüentemente, atraem maior atenção do público. Assim, é essencial que o regimento interno esteja em total consonância com as leis e regulamentos estabelecidos, garantindo assim a legitimidade e eficácia das práticas educacionais adotadas. A presença constante da Polícia Militar dentro do ambiente escolar requer uma abordagem cuidadosa e responsável na formulação das políticas e procedimentos internos.

Assim, considerando as legislações federal e estadual pertinentes ao sistema educacional, incluindo o Regimento Interno Escolar, destacam-se os artigos relevantes dessas leis e regulamentos que tratam sobre esta questão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, no seu art. 12, é ressaltada a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seus recursos, garantir a frequência e o rendimento dos alunos, bem como promover a integração com a comunidade. Os docentes, por sua vez, têm o dever de participar ativamente na elaboração da proposta

pedagógica, zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar na integração da escola com a comunidade, conforme o art. 13.

Ainda na LDB de acordo com o artigo 14 dessa lei, a gestão democrática da escola pública, como princípio fundamental, implica a participação dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e da comunidade local na elaboração do projeto pedagógico e do regimento escolar. Portanto, é atribuição da equipe gestora, juntamente com os demais envolvidos, elaborar e executar o regimento interno escolar, respeitando as normas estabelecidas pela legislação educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes e princípios para a educação básica que influenciam a organização escolar e a formulação do regimento interno. Define competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e detalha os componentes curriculares para cada etapa, orientando a prática pedagógica. Apesar de não abordarem diretamente o regimento interno escolar, os dispositivos da LDB e da BNCC são referências importantes para sua elaboração, servindo de base para a organização e funcionamento das escolas.

Na esfera estadual, a Lei Estadual de Educação da Bahia - Lei nº 12.061/2011 estabelece as competências do sistema estadual de ensino, que devem ser exercidas em consonância com as normas federais e estaduais. O regulamento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por sua vez, determina a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino em dispor de um regimento escolar que contemple aspectos administrativos, pedagógicos e disciplinares, elaborado de forma participativa e aprovado pelo órgão competente do sistema estadual de ensino.

Essas normativas evidenciam a importância do regimento interno escolar para a organização, funcionamento e gestão das instituições de ensino no Estado da Bahia. O regimento interno deve refletir as diretrizes estaduais e federais, assegurando um ambiente educacional estruturado, participativo e em conformidade com a legislação vigente. Reforça-se a importância da participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regimento interno, garantindo que as normas e diretrizes reflitam as necessidades e realidades locais. Além disso, destaca o papel central do Conselho Escolar como instância responsável pela aprovação do regimento, evidenciando a importância da governança democrática nas decisões institucionais.

Etapas para a elaboração do Regimento Interno Escolar das unidades Conveniadas com a Polícia Militar da Bahia

Não existe uma forma única para realizar qualquer que seja o procedimento ou processo, porém entendemos que a definição de etapas essenciais para a construção de um documento de tal relevância exige a obediência a alguns critérios embasadas na legislação vigente. Neste contexto, pode-se sugerir a elaboração do regimento interno

escolar nas escolas conveniadas da seguinte maneira:

Primeiramente, ocorre a constituição da Comissão Elaboradora, composta pela equipe gestora da escola (pedagógica e disciplinar), responsável pela reformulação e aprimoramento do RIE. A comissão é composta por membros representativos da comunidade escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores disciplinares, professores, tutores disciplinares, funcionários administrativos, pais e até mesmo alunos, dependendo da política de participação da escola.

Após a formação da comissão, realiza-se o levantamento de Informações e Consulta à Comunidade Escolar. Nesta etapa, a comissão realiza um levantamento detalhado das normas, regulamentos e práticas já existentes na escola, além de consultar a comunidade escolar para identificar necessidades, expectativas e sugestões para o novo RIE.

Feito o levantamento e a consulta à comunidade escolar, a comissão elaboradora redige o Documento Preliminar. Tomando como base as informações coletadas e as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional federal, estadual e municipal, o documento preliminar do RIE é elaborado, contendo os aspectos pedagógicos, administrativos, disciplinares, entre outros, que regerão o funcionamento da escola.

Em seguida, o regimento interno escolar passa por uma consulta Pública e Revisão do Documento. O documento preliminar do RIE é submetido a uma consulta pública, na qual a comunidade escolar pode fazer contribuições, sugestões e críticas. Isso inclui a apresentação ao Ministério Público, Secretaria de Educação, Conselho Tutelar, Conselho de Segurança Pública, Procuradoria Geral do Município e Conselho Municipal de Educação. Com base no feedback recebido, a comissão revisa e aprimora o documento conforme necessário.

Após as revisões finais, o RIE revisado é submetido à aprovação interna pela equipe gestora da escola, que pode incluir o diretor, coordenadores e representantes dos professores, funcionários, pais e alunos, dependendo da política de participação da escola.

Posteriormente, o RIE é encaminhado para análise e aprovação final pela Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação e Coordenação Geral do MCPM. Após a análise, o RIE pode ser aprovado, sugerindo-se revisões adicionais, se necessário, ou rejeitado com justificativas.

Por fim, com a aprovação final, o RIE é publicado e entra em vigor. A escola deve garantir que todos os membros da comunidade escolar estejam cientes das normas e procedimentos estabelecidos no RIE e implementá-los de maneira eficaz. Ratificando a não exigência de ser aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores.

Este é um esboço básico do processo de estruturação e aprovação de um Regimento Interno Escolar. Os detalhes específicos podem variar de acordo com as políticas e regulamentos de cada escola e da jurisdição educacional correspondente.

Desta forma, ratificamos que no contexto dos municípios baianos, a aprovação do Regimento Interno Escolar (RIE) é competência dos Conselhos Municipais de Educação.

A legislação municipal deve estabelecer a estrutura e o funcionamento desses conselhos, conferindo-lhes a responsabilidade de regulamentar e supervisionar as instituições de ensino. Esse processo assegura que os regimentos estejam em conformidade com a legislação e diretrizes educacionais vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando um documento de extrema importância para o direcionamento das ações pedagógicas, didáticas, burocráticas, administrativas e disciplinares, o regimento interno escolar não é apenas um conjunto de regras burocráticas, mas sim um instrumento que reflete os princípios e valores da comunidade escolar, promovendo a participação, o diálogo e o comprometimento com uma educação de qualidade e inclusiva.

A compreensão e aplicação dos procedimentos para a construção do Regimento Interno, bem como a consideração dessas legislações e normativas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais democrático, transparente e alinhado com os princípios da educação contemporânea. Assim, no que tange a elaboração do Regimento Interno Escolar nas escolas conveniadas com a Polícia Militar, a organização da equipe que contribuirá para a elaboração ou reelaboração do Regimento Interno Escolar se mantém sob responsabilidade da equipe gestora da escola, porém, nestas instituições conveniadas, é essencial incluir a gestão disciplinar, desempenhada pelos policiais militares, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional federal, estadual e municipal. É importante ressaltar que essa elaboração não requer aprovação pela câmara municipal de vereadores, porém, precisa obedecer além das legislações mencionadas acima, além do Plano Municipal de Educação.

Em síntese, o processo de elaboração e ratificação do regimento interno escolar figura como um alicerce fundamental para assegurar a adequada operacionalidade das instituições de ensino, assim como para fomentar uma gestão participativa e democrática. A partir dos preceitos normativos estipulados pelas legislações federais e estaduais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular, delineiam-se diretrizes e fundamentos que norteiam a estruturação e o funcionamento das escolas, exercendo influência direta na concepção do regimento interno. Ademais, a participação ativa dos membros da comunidade escolar, conforme preconizado pelas normativas, emerge como elemento crucial para assegurar que o regimento reflita as demandas e realidades intrínsecas, propiciando, desse modo, um ambiente educativo inclusivo e democrático.

A atribuição conferida à equipe gestora da instituição de ensino para a produção do regimento interno evidencia a importância de uma liderança imbuída dos princípios da gestão democrática e participativa. Ao envolver todos os segmentos da comunidade escolar no processo de concepção e aprovação do regimento, é possível garantir que as diretrizes

e normativas condigam com os valores e metas educacionais da escola, fomentando, por conseguinte, um espaço de aprendizagem mais equitativo, transparente e comprometido com a excelência educativa.

Adicionalmente, convém ressaltar que o regimento interno escolar não se restringe meramente a uma formalidade administrativa, mas se configura como um instrumento fundamental para a promoção da autonomia e da gestão democrática nas escolas. Ao estabelecer diretrizes claras e coesas, o regimento fomenta não apenas a ordem e o funcionamento adequado da instituição, mas também fortalece os laços de colaboração e participação entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a elaboração e aprovação do regimento interno emergem como etapas imprescindíveis para a consolidação de uma educação de qualidade, embasada na participação, no diálogo e no respeito à pluralidade de saberes e experiências.

Além disso, a integração da Polícia Militar no contexto da gestão participativa reforça a importância da parceria entre a escola e as forças de segurança para a construção de uma educação mais segura e cidadã. Ao colaborar na elaboração e implementação do regimento interno, a Polícia Militar não apenas contribui para o estabelecimento de um ambiente escolar tranquilo, mas também promove a formação de cidadãos ativos e engajados em suas comunidades. Dessa forma, a participação da Polícia Militar no processo educativo não apenas reforça a segurança nas escolas, mas também fortalece os laços entre a instituição de ensino e a comunidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília – DF.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96** CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CEE Parecer nº 77/2014 de 11/ 12/2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PARO, Víctor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª Ed. São Paulo Ática 2006

ROMÃO, José Eustáquio. **Gestão Democrática na Escola**: a valorização da participação coletiva. São Paulo: Cortez, 2001.

AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM OS PROJETOS ESCOLARES NO NOVO ENSINO MÉDIO

Data de submissão: 22/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Alciane de Sousa Góes

Doutora em Ciências da Educação
Universidade Tecnológica Intercontinental
– UTIC - (Assunção- Paraguai)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise das perspectivas dos alunos com os projetos escolares no novo ensino médio, de uma eletiva/oficina intitulada passo a passo sobre projetos escolares para o novo Ensino Médio, nas áreas de interesse dos alunos, sendo a sociocultural, socioemocional, empreendedorismo, socioambiental, voltadas as ciências humanas e sociais aplicadas, que contemplou os objetivos da atual BNCC, realizada no laboratório de informática da uma escola Estadual no município de Santana no estado do Amapá-Brasil. Foi uma pesquisa de nível quase experimental sob uma abordagem quantitativa, por meio de questionário fechado para 54 alunos, participantes da eletiva/oficina. Seguiu como norte a filosofia deweyana da aprendizagem por meio da experiência e significativa na concepção ausubeliana. Na análise dos resultados foi verificada positiva aceitação, expressa

em 74% dos alunos no questionário pré-teste, consideraram que é importante a metodologia de projeto escolar na área de interesse do aluno para a aprendizagem. Se confirmando no questionário pós-teste com 69% dos alunos acharam interessante trabalhar projetos escolares na área de interesse para a aprendizagem. Como resultado final, os alunos foram protagonistas de dezoito projetos escolares segundo suas áreas de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Áreas de interesse; oficina de projetos; tecnologias; aprendizagens.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of students' perspectives on school projects in the new high school curriculum, specifically from an elective course titled "step by step on school projects for the new high school." this course focused on students' areas of interest, including sociocultural, socioemotional, entrepreneurship, and socio-environmental topics, all geared toward the applied social and human sciences, aligning with the objectives of the current BNCC (brazilian national common curricular base). the research was conducted in the computer lab of the state school, located in the

municipality of Santana in the state of Amapá, Brazil. It was a quasi-experimental study with a quantitative approach, using a closed-ended questionnaire administered to 54 students who participated in the workshop. the study was guided by dewey's philosophy of learning through experience and ausubel's concept of meaningful learning. the analysis of the results revealed positive acceptance: 74% of the students in the pre-test questionnaire considered the methodology of school projects in students' areas of interest important for learning. this was confirmed in the post-test questionnaire, where 69% of the students found it interesting to work on school projects in their areas of interest for learning. as a final result, the students took the lead in developing eighteen school projects according to their areas of interest.

KEYWORDS: Areas of interest; project workshop; technologies; learning.

INTRODUÇÃO

A cada tempo a educação busca se adequar ao que vem surgindo de novo, as novas teorias, novos sistemas e novas estratégias de ensino e aprendizagem. A sociedade não é estática, tão pouco a educação é, e enquanto sistematizadora do conhecimento e por meio de seus métodos próprios, se aprimora para formar alunos em seus aspectos físicos, cognitivos, éticos e emocionais. E as metodologias ativas, principalmente os projetos escolares, comumente trabalhados em meio escolar, verdadeiramente dinamizam a prática educativa. Mas, qual a perspectiva do aluno do ensino médio com projetos em sua área de interesse?

Não é novidade que a metodologia de projetos nasceu para contrapor o ensino tradicional, que ainda sobrevive, mesmo com metodologias mais dinâmicas e uso das tecnologias, pois, é um método sem muito movimento no ato de ensinar. No entanto, o trabalho por meio de projetos, veio mudar esse cenário, e mudou em muitos aspectos, mas, o docente ainda como figura central, é quem decide o que trabalhar em projetos, quem elabora, quem planeja, quem delega as funções.

Então, rever a metodologia de projetos escolares, adaptando ao que se propõe o atual formato da BNCC de acordo aos interesses dos alunos, foi uma estratégia que possibilitou descrever as perspectivas dos alunos com os projetos escolares no novo ensino médio em suas áreas de interesse. O papel do professor pesquisador, foi orientar na oficina os passos de elaboração de projetos de acordo com as normas ABNT e noções básicas de informática no programa Word. Com base nos conceitos de Dewey, que defendia a ideia de que a educação, a experiência e as histórias de vida devem ser entrelaçadas, e Ausubel, sobre a aprendizagem significativa.

Destarte, o estudo sobre a metodologia de projetos escolares teve como base essas ideias, pois acreditou-se na aprendizagem por meio da relação com as experiências concretas do aluno vindas de casa, da rua, da escola, assim, o conhecimento se constrói. Historicamente, passados 100 anos, hoje, os projetos escolares ressurgem como proposta da prática educativa para a mediação do desenvolvimento das habilidades e competências diversificadas, trabalhadas nas eletivas, por semestre. Assunto importante, pois buscou

redirecionar o trabalho pedagógico com as mudanças ocorridas na base curricular, para a formação dos estudantes no ensino médio.

A proposta de projetos nas áreas de interesse dos alunos é diferenciada, onde o professor mediador ainda ensina, orienta, apresenta os passos de elaboração, as normas técnicas, porém, é o aluno quem pensa, cria, elabora, digita e executa seu próprio projeto, segundo sua área de interesse, seja a sociocultural, socioemocional, empreendedorismo ou socioambiental, voltada as ciências humanas e sociais aplicadas.

Então, pensar projetos escolares nas áreas de interesse dos alunos é mais uma estratégia, uma alternativa ao ensino e aprendizagem, ajustados na significação e interesse do estudante, pois, possivelmente assim, se sintam mais motivados ao estudo, onde serão protagonistas de seu próprio projeto, de acordo com a BNCC. Pois, a escola deve reorientar os currículos e propostas pedagógicas – integrando a formação geral básica e o Itinerário Formativo. Conforme Dewey (1896a, p. 244 *apud* Westbrook e Teixeira, 2010), a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM OS PROJETOS ESCOLARES NAS ÁREAS DE INTERESSE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Primeiramente, para falar das perspectivas dos alunos com os projetos escolares em suas áreas de interesse no novo ensino médio, é relevante abordar brevemente as principais mudanças que ocorreram nesta etapa escolar com a atual BNCC. Que precisa de um olhar cuidadoso por parte dos docentes que diretamente lidam com a formação dos alunos, assim como, da própria gestão escolar. Pois, a mudança educacional não pode ficar reduzida a discursos que não conseguem revelar o real sentido pretendido de toda a mudança, então, a educação não precisa se antecipar em dar formato ao que ainda está processando.

No entanto, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da educação básica, completando o conjunto formado pela BNCC da educação infantil e ensino fundamental. O que compete as escolas, a sua implementação.

Então, no comando de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo na BNCC - documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver, dentre as mudanças, destacam-se:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

(Brasil, 2018, p. 468, grifo nosso)

Nesta pesquisa interessou a área de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas, a qual os projetos escolares foram trabalhados na oficina passo a passo sobre projetos escolares para o novo ensino médio.

Os Itinerários formativos são o trajeto das habilidades e competências que a parte flexível do currículo quer alcançar, e que estão organizados nos três componentes: Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida. Sendo que esses componentes devem dialogar com quatro eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo.

Neste modelo de ensino os objetivos estão pautados em consolidar, aprofundar, e ampliar a formação integral do aluno, para que seja capaz de elaborar e realizar seu projeto de vida, com base nos princípios da justiça, da ética e da cidadania, elementos essenciais para a atuação da juventude. Conforme Santos e Martins (2021), o foco das atividades passa a ser o jovem, ao professor cabe mais orientar do que ensinar. Esta perspectiva já havia sido anunciada nos PCNEM (2000), que por meio de projetos se busca romper com o ensino tradicional, na perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender”.

A implementação do Novo Ensino Médio de acordo com a atual BNCC, iniciou na escola estadual professor José Barroso Tostes no ano letivo de 2022, com as turmas de 1ª série. Houve a nova reestruturação, na qual os alunos tiveram uma parte do currículo comum a todos e outra parte diversificada, denominada itinerários formativos, em que os alunos puderam fazer suas escolhas. Os itinerários formativos estão organizados, em diferentes áreas do conhecimento e de forma interdisciplinar. Assim, os alunos passaram a escolher as disciplinas eletivas que gostariam de estudar. A prática desse novo conceito de Ensino Médio será paulatino e se dará entre os anos de 2022 a 2024.

Com a determinação da BNCC, muitas são as habilidades e competências a serem trabalhadas no aluno, visando à formação integral, com as exigências voltadas principalmente ao mercado de trabalho.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades

(Brasil, 2018, p. 14).

Por conseguinte, Silva (2018) tece algumas reflexões sobre essas mudanças, onde diz que, o currículo organizado com base em disciplinas separadas, que seguem uma ordem complexa e linear dos conteúdos, muitas vezes sem significado e sentido para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas, essa superação certamente não deve ocorrer sem consultar as escolas. (...) O currículo deve ser pensado e proposto adotando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, levando-se em conta os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

Contudo, os alunos do novo ensino médio que participaram dessa eletiva/oficina, na faixa etária entre 14 a 17 anos que iniciaram os estudos neste modelo diversificado e flexível da BNCC, conseguem perceber as diferenças entre o formato anterior de ensino, com o atual no estudo das disciplinas eletivas, conseguem perceber a importância da formação integral, com as habilidades e competências exigidas para esse novo tempo, talvez até sem entender de fato a finalidade da formação prevista com reforma curricular. Porém, o que ficou perceptível na oficina, que projetos escolares, na perspectiva dos alunos no novo ensino médio, depende muito da oficina, principalmente porque, existe a preocupação maior com o ENEM- avaliação nacional do ensino médio e com os conteúdos. Mas, também visualizam a importância de outros fatores para a aprendizagem principalmente quando se integra o uso das tecnologias, áreas de interesse em projetos relacionados ao sociocultural, socioemocional, socioambiental e noções de empreendedorismo.

PERSPECTIVA CONCEITUAL DO ALUNO SOBRE PROJETOS ESCOLARES

Alguns conceitos, embora não trabalhados de forma direta com os alunos, pois o conhecimento escolar, se direciona aos conteúdos das disciplinas, porém, é um engano achar que o aluno nas entrelinhas, não percebe e não constrói seus conceitos sobre determinados assuntos, ou métodos de ensino.

Então, antes de nos voltarmos as perspectivas conceituais dos alunos, de forma geral, vejamos alguns conceitos sobre projetos, conforme alguns autores. Para Nogueira (2008, p. 30), “um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas”.

Conforme Oliveira (2018, p. 24), um projeto só pode ser considerado se obter alguns elementos:

- Compartilhamento, socialização de resultados;
- Ação coletiva;
- Analisar os pontos estratégicos na execução do projeto;
- Discussão do tema em grupo;

Antunes (2014, p. 117), define um projeto como uma pesquisa específica ou uma investigação desenvolvida em profundidade, sobre um determinado tema bem delineado e com objetivos claros a serem medidos. Pode ser desenvolvido individualmente, dupla, grupo, ou pela turma toda, classe ou escola como um todo, no alcance dos objetivos do projeto. (...) no Brasil é bem mais comum que essa metodologia seja desenvolvida de maneira não-sistemática, ainda que em momentos claramente estabelecidos.

É possível perceber a perspectiva conceitual dos alunos sobre projetos, na abordagem de Oliveira (2022, p. 92), na pesquisa com os alunos em que realizou discussões com estudantes envolvidos nos projetos de pesquisa, onde criou questionamentos a partir dos encontros nos espaços da escola, com a seguinte pergunta: o que você entende por projeto de ciências? E de acordo as respostas a que chamou a atenção foi a do aluno C – “Eu acredito que é um projeto que eu posso desenvolver minhas ideias e minhas oportunidades, pensamentos em que eu possa aplicar o que eu compreendi de um projeto de pesquisa”.

O aluno é capaz de compreender o conceito e importância dos projetos escolares, seja qual for a área a ser trabalhada, visto que nesta pesquisa, a maioria expressou em suas respostas aos questionários aplicados, a sua percepção com positividade, principalmente no desenvolvimento de seus relevantes projetos. Esta perspectiva, reafirma a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), em relação a mente humana por ser altamente organizada, onde a formação de conceitos vai se estruturando de forma hierárquica a partir das experiências de vida. E acontece em processo ativo, colaborativo, interativo e individual.

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS VANTAGENS DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROJETOS ESCOLARES

Os alunos do ensino médio, são jovens que, embora parecendo que não querem estudar, demonstram uma certa preocupação com seu futuro, até os mais dispersos. Eles entendem que ao concluir essa etapa, ou estarão na universidade ou no mercado de trabalho. Na realidade, existe a preocupação com o ensino e aprendizagem de qualidade, para que possam aprender bem, para saber enfrentar os desafios da vida adulta. Prova disso, é a pesquisa realizada na eletiva/oficina, sendo que no primeiro momento, se pensou que não saberiam responder o conceito de projetos escolares. Então, se tem noção do conceito, é porque percebem as vantagens da metodologia.

De acordo com Nogueira (2008, p. 53), sobre as vantagens de trabalhar com projetos temáticos ou de trabalhos, [ou escolar]:

- Possibilitar um trabalho procedimental;

- Propiciar maior interação entre os alunos;
- Facilitar o trabalho com a concepção de conhecimento por rede de significados;
- Possibilitar o atendimento às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e auxiliar no desenvolvimento do espectro de competências;
- Auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões etc.

E acrescenta Nogueira (2008, p. 54), ainda podemos pensar nos projetos como estratégias facilitadoras do trabalho voltado à globalização, que leve o aluno a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual está inserido. Um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo...

Para Oliveira (2018, p. 25), os projetos escolares estabelecidos e fundamentados, apontam vantagens na aprendizagem do aluno, tornando-se crítico e argumentativo, relacionando o antes e o depois da aprendizagem, tendo a prática um elemento construtivo na qualidade do ensino.

De acordo com Silva (2008), também é necessário que a busca de informações seja produto dos alunos, juntamente com o professor, e não somente das decisões e ideias do docente. Assim, os alunos vão adquirindo competência e autonomia para selecionar o que é importante, e descartar o que é supérfluo.

A vantagem de trabalhar por meio da metodologia de projetos, seja qual for a área, é percebida nas ideias de Oliveira (2022, p. 17) quando relaciona o aluno, como sujeito do processo e parceiro da construção do conhecimento, utiliza suas próprias elaborações para compreender o mundo, espreita-se através dos livros, questiona as verdades já estabelecidas, elabora e defende seus argumentos.

Desta forma, as vantagens foram perceptíveis na eletiva/oficina de projetos escolares com os alunos do 1º ano do novo ensino médio na pesquisa realizada, principalmente quando eles atribuem importância às suas construções. Demonstraram responsabilidade, envolvimento, e colaboraram uns com os outros.

SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM PROJETOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO

O trabalho com projetos escolares, possui uma dinâmica com bastante movimento e criatividade, e é capaz de envolver os alunos despertando o sentimento de satisfação, assim, com um bom planejamento é possível aliar teoria e prática, propor desafios na superação de problemas, aulas práticas e interdisciplinares em laboratórios com o uso das tecnologias, desenvolver a confiança na relação professor e aluno, estimular o espírito de liderança. Inclusive os alunos mais dispersos, relutantes, ou tímidos são capazes de colaborar e assimilar algum conhecimento.

Com as mudanças no novo ensino médio, não obstante as severas críticas, descompasso na distribuição da carga horária, descontentamento dos docentes, principalmente pela falta de estrutura nas escolas, eletivas nem sempre bem planejadas, preocupação com o ENEM (exame nacional do ensino médio), os alunos do 1º ano que iniciaram os estudos nos moldes da BNCC, apresentaram boa satisfação, principalmente em trabalhar elaboração de projetos no laboratório de informática, e ter chance de escolher a eletiva. Havia aluno que nunca adentrou nesta sala ambiente escolar.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 121), expõe que a experiência vivenciada nesta metodologia permite afirmar que o aluno embora preocupado com sua avaliação, passa a ter um comportamento de entusiasmo pela transposição das dificuldades que possam ocorrer no desenvolvimento do projeto, um exemplo é a satisfação do aluno quando consegue redigir seu texto. O que foi perceptível nesta eletiva/oficina de elaboração/execução de projetos escolares.

Conforme Oliveira (2022, p. 133) expõe que: Tive oportunidades, como professor, de presenciar o empenho, o entusiasmo e a dedicação dos alunos participantes; cada um dos encontros para orientações referentes aos projetos de pesquisa era único.

A perspectiva de formação integral para o novo ensino médio, não é recente, já vem se costurando em toda a trajetória de reformas para esse nível de ensino da educação básica. É certo que precisa de mais discussões para que se possa buscar um equilíbrio na finalidade da formação dos jovens. Assim, vale mencionar uma fala do diretor-geral do Senai e diretor-superintendente do Sesi, Rafael Lucchesi, na reportagem no Portal Agencia Brasil em 14 de fevereiro de 2023, que reflete:

"A reforma tem como aspecto positivo entender que o ensino médio é um período de transição, em que parte dos jovens vai a universidade e parte vai para o mercado de trabalho. Trazer a educação profissional para educação regular foi um grande avanço, porque em todos os países, a maior parte dos jovens não vai para a universidade; no Brasil, pouco mais de 20% vão para universidade. Então, não podemos ignorar a maior parte dos estudantes que estão nas escolas e a importância do ensino médio é esse impulsionamento para o seu projeto de vida e carreira a partir de suas vocações", disse.

Fato é, que o Ensino médio precisava de uma ressignificação para além do ingresso a universidade, haja vista, que nem todos optam por curso superior, muitos preferem trabalhar, até mesmo por urgência devido as condições financeiras. Sendo este, talvez o motivo da satisfação dos alunos com os projetos escolares na perspectiva da BNCC para o novo ensino médio, e também pela própria dinâmica da metodologia e uso do computador.

PROJETOS ESCOLARES UMA METODOLOGIA VIVA DE ENSINO E AS POSSIBILIDADES NO NOVO ENSINO MÉDIO

Com base nos estudos, o currículo integral é um conjunto de experiências de aprendizagem que a educação põe à disposição de seus alunos para que desenvolvam

suas possibilidades. E isso só é possível quando se ultrapassa os muros tradicionais de ensino, em direção a uma educação mais flexível e pontual, muito mais humana, na busca por uma educação da pessoa completa (inteira), na ênfase do aprender a aprender, e sempre aberto as novas ideias.

Nesse sentido, é preciso ampliar as ações educativas ajustadas por metodologia e processos que verdadeiramente ajudem as pessoas a se desenvolverem, se descobrirem, se tornarem felizes e realizadas. Processo esse, associado a desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, potenciais e recursos para a ação assertiva e transformadora da pessoa humana, e consequentemente da sociedade.

Oliveira (2018, p. 21), reflete que: Atualmente a sociedade caracteriza-se em um rápido desenvolvimento científico e tecnológico, disponibilizando cada vez mais informação sobre os fatos que nela ocorrem. Os alunos têm acesso rápido e fácil as informações, principalmente pela internet.

Assim, é possível afirmar que, projetos escolares é uma metodologia viva de ensino, seja de acordo com esse modelo curricular imposto na atualidade, ou com qualquer outra reformulação de ensino. Uma vez que esta metodologia é capaz, se adequadamente desenvolvida, de promover uma educação mais dinâmica, transdisciplinar, com possibilidades de encontrar caminhos mais felizes para uma aprendizagem significativa, colaborativa e empreendedora, por meio de pesquisas, elaborações e execuções próprias dos alunos, com apoio das tecnologias.

Conforme Oliveira (2023, p. 34), ao citar a BNCC em convergência com outros autores, ao abordar alfabetização científica por meio de projetos de pesquisa, um formato não tão distante de elaboração de projetos escolares, menciona:

A BNCC (BRASIL, 2017) converge com Carvalho e Gil Perez (2011) e Chassot (2014), ao propor a necessidade de ajustar o currículo às competências estabelecidas a prática investigativa dentro do ambiente escolar, por compreender que o aluno precisa investigar, elaborar e testar hipóteses, bem como formular e resolver problemas.

Certamente, essas habilidades e competências também podem ser desenvolvidas pela metodologia de projetos escolares do início ao fim, desde a elaboração pelo próprio aluno, à execução e exposição final, sem deixar de lado o conhecimento que se quer alcançar.

Um das finalidades do ensino médio, cabe a escola possibilitar a juventude:

- Construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade (BNCC, 2018, p. 467).

Um projeto desenvolvido de forma adequada, permite (...), mais ainda: transformar o aluno em um descobridor de significados, ensina-o a pesquisar e apresentar o relato de suas pesquisas, estimula a cooperação e a sociabilidade e em muitos casos oferece ao aluno a oportunidade de opção sobre qual papel deseja exercer na equipe que integra

(Antunes, 2014, p.117).

E desta forma, entendemos que esta pesquisa sobre projetos escolares e as possibilidades no novo ensino médio, se consolidou como metodologia viva, na expressão de diversos projetos desenvolvidos não somente na eletiva das ciências humanas e sociais aplicadas, como também nas eletivas das outras áreas de conhecimento. Então, estes projetos se bem planejados com temáticas relevantes e integrativas na teoria e prática sobre os conteúdos das disciplinas, é uma grande possibilidade de ensino e aprendizagem.

PROJETOS ESCOLARES POR MEIO DE ELETIVA/OFICINA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

O cenário histórico da educação básica em nosso país, principalmente a etapa do ensino médio, sempre indicou crescente evasão escolar, e a reestruturação curricular, principalmente com a composição das Eletivas, e com a prática de projetos escolares, é possível que ocorra uma ressignificação no ensino e aprendizagem, despertando mais interesse, autonomia, e aulas mais atraentes, com possibilidade de manter a permanência do aluno na escola.

Os projetos de eletivas de todas as áreas do conhecimento, trabalhados inicialmente no primeiro semestre de 2022, foram planejados de modo a culminar com a realização de um evento final apresentado a toda comunidade escolar no pátio e salas de aula, promovendo a socialização, integração, convivência, troca de conhecimento e experiências. Sendo a primeira experiência da escola neste formato de ensino, com as escolhas dos alunos, que muda a cada semestre.

ICE (2015), reforça a ideia sobre a oferta das Eletivas de base, que objetiva ao estudante aprofundar conceitos ao longo do ensino médio, diversificando e ampliando o seu repertório de conhecimentos e descobrindo o prazer de seguir em busca de mais conhecimentos ao longo da vida.

Então, sempre há o que se aprender, definir estratégias mais concretas, para atingir o objetivo almejado. No entanto, por mais que já aconteça no cotidiano escolar, o desenvolvimento de diversos e brilhantes trabalhos, para que as aprendizagens diferenciadas sobrevenham, ainda falta instigar os estudantes em relação aos conhecimentos que desejam alcançar. Assim, acredita-se na possibilidade de usar este espaço na carga horária das eletivas, para trabalhar por meio de oficina no laboratório de informática, elaboração e execução de projetos escolares, na área de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas, de forma que os alunos sejam protagonistas de projetos em suas áreas de interesse, mesmo sabendo que não é tão simples desenvolver, ainda mais utilizando a informática e normas da ABNT na elaboração.

As oficinas de informática nas escolas são formas de aproximar o aluno as novas tecnologias com seu uso adequado. Além de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem,

o uso correto do computador ajuda pessoas a não se sentirem desconectadas. Dessa forma, inserir a informática na educação básica dos alunos de escolas públicas é uma estratégia que tem dado significativos sinais de melhoria na qualidade do ensino (Góes, Alcliane; Góes, Alclinéia; Zacheu, 2020, p. 425).

Nos estudos sobre aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a escolha dos alunos, Bender (2014, p. 45), menciona que, quando os alunos escolhem realizar uma experiência de aprendizagem desse tipo, é mais provável que eles participem de todas as fases do processo de aprendizagem se tiverem o poder de escolha sobre quais questões serão abordadas e quais atividades. Além disso, quando os alunos veem que estão tratando de um problema do mundo real em busca de uma solução, eles ficam mais motivados.

Nesse sentido, a perspectiva dos alunos do novo ensino médio, em relação a elaboração/execução de projetos escolares por meio de eletiva/oficina, demonstrou atribuição de significados para eles, pois, buscam maior informação e conhecimento, com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e habilidades operacionais no computador, e maior domínio sobre diferentes linguagens, sendo possíveis em projetos com ações diversificadas.

MÉTODO

Estudo de nível quase experimental com enfoque quantitativo, priorizando apresentar estatisticamente a pesquisa de campo das variáveis estudadas e analisadas na eletiva/oficina de elaboração e execução dos projetos escolares segundo as áreas de interesse dos alunos e as aprendizagens desenvolvidas. Além do que, trilhou um campo teórico bibliográfico.

A **população** foi de 280 alunos do 1º ano do novo ensino médio que estudam na escola estadual professor José Barroso Tostes (novo ensino médio regular), nos dois turnos de funcionamento, manhã e tarde.

A **amostra** foi de sujeitos voluntários não probabilística de 54 alunos, que participaram da oficina/eletiva da área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas, e pesquisa. Os alunos é que escolheram participar dessa experiência, no segundo semestre de 2022. Sendo distribuído 27 alunos no turno da manhã, e 27 alunos no turno da tarde, seguindo o limite de alunos por cada eletiva.

A técnica utilizada para coleta de dados foram dois questionários fechados, um pré-teste (diagnóstico), para antes da oficina sobre os projetos escolares, e um pós-teste, que foi aplicado após a realização da oficina.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

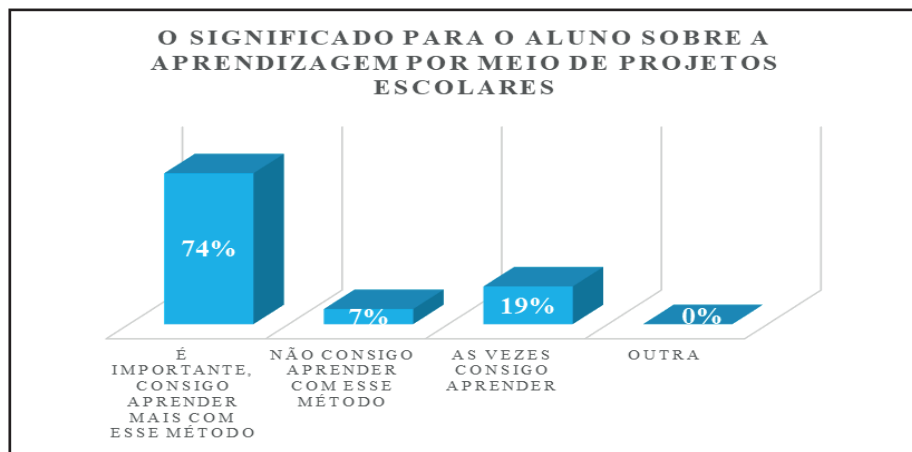


Gráfico 1 (pré-teste) – O significado para o aluno...

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No gráfico 1, foi possível perceber que a metodologia de projetos tem relevante aceitação por parte dos discentes, considerando que a maioria expressa em 74% a significação para a sua aprendizagem, onde confirmam em suas respostas que conseguem aprender mais com esse método. Porém, para 19% dos alunos a aprendizagem por meio de projetos significa que ocasionalmente conseguem aprender. E somente 7% não conseguem aprender com esse método, talvez esses alunos estejam mais acostumados com o ensino tradicional. A alternativa denominada *outra*, não foi preenchida.

Essa resposta dos alunos nos leva a refletir o pensamento de Dewey sobre as bases da aprendizagem, quando relacionava o desenvolvimento biológico, com o funcionamento fisiológico ligado também as sensações e significações sociais construídas a partir da socialização, e as emoções vividas nas experiências. Isso talvez impulsiona os jovens a aceitação da metodologia de projetos, por promover a aprendizagem por meio da socialização e experimentação, trazendo mais significados para eles.

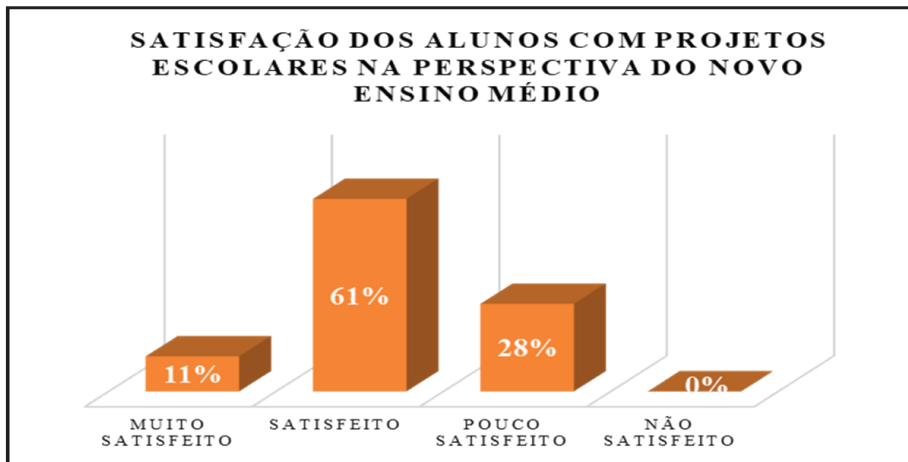


Gráfico 2 (pós-teste) – Satisfação dos alunos...

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O gráfico 2, apresenta a satisfação dos alunos com os projetos escolares na perspectiva do novo ensino médio. Nele, percebemos que a maioria, 61%, se diz satisfeita. Este resultado, ao que indica, foi influenciado pelos seguintes fatores: 1) o fato dos discentes escolherem quais eletivas cursar; 2) a formação integral, alinhada à promessa de preparação para o mercado de trabalho, o que lhes parece bem mais atrativa do que a preparação específica para o ENEM; 3) a oportunidade de utilização das tecnologias, em ambiente escolar, chama atenção dos mesmos por fazer parte da experiência cotidiana dessa geração. O percentual de alunos que se declarou muito satisfeito, 11%, indica que a nova proposta entusiasmou a menor parcela de participantes da pesquisa. Estes, acataram a nova propositura educacional, também são os mais empolgados. Faz parte deste grupo os alunos que demonstraram maior esforço, interesse e participação na oficina. Entre os que se mostraram pouco satisfeito, ou seja 28%, transparece que a pouca importância dada a algumas disciplinas da grade curricular, dúvidas relativas à preparação para o ENEM, falta de conhecimento sobre os critérios de mensuração de notas (somativa), aliada à avaliação negativa de alguns professores em relação a BNCC, pode ter repercutido na pouca satisfação destes participantes com as mudanças previstas pelo novo ensino médio, e não especificamente aos projetos escolares desenvolvidos na oficina. Nenhum participante preencheu a alternativa *outra*, destinada à expressão de ideia diferente das apresentadas no questionário.

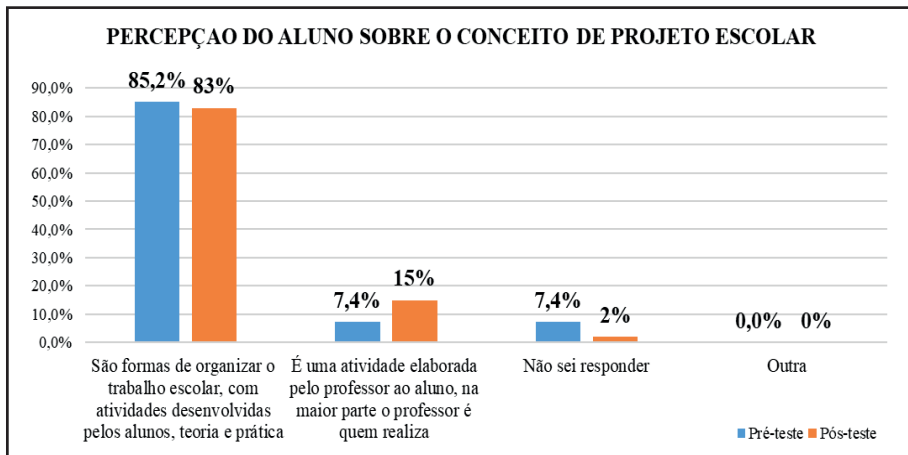


Gráfico 3 (pré-teste e pós-teste) – Percepção dos alunos sobre o conceito...

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O gráfico 3, mostra a comparação entre os resultados alcançados no questionário pré-teste e pós teste, sobre o conceito de projeto escolar concebido pelos alunos do 1º ano do novo ensino médio que participaram da eletiva/oficina sobre os passos de elaboração de projetos escolares.

Analisando a variação entre o resultado pré-teste o pós-teste nesta questão, os alunos demonstraram pouca variação sobre a percepção quanto ao conceito de projeto escolar como forma de organizar o trabalho escolar, na relação teoria e prática, com atividades desenvolvidas pelos alunos, se mantendo positivamente em 85,2% no pré-teste e 83% no pós-teste, caracteriza um alto nível de entendimento dos alunos sobre o conceito da metodologia de projetos escolares. Acreditamos que esse resultado se dá pelo fato de os mesmos se depararem bastante com essa prática no processo ensino e aprendizagem. Em relação a segunda opção, alguns alunos no pré-teste, 7% consideraram que é uma atividade elaborada pelo professor ao aluno, onde o aluno assume um papel passivo, e o professor é quem elabora e realiza na maior parte as atividades, o resultado aumentou após a oficina de projetos em 15% das respostas dos alunos no pós-teste, talvez devido a pesquisadora/mediadora orientar os passos de elaboração na oficina e fazer a orientação dos projetos dos alunos nos grupos de trabalho e de forma individual, e alguns alunos confundiram essa desenvoltura. Os alunos que não souberam responder ficaram entre 7,4% no pré-teste, reduzindo no pós-teste para 2%, os que migraram para a segunda opção. Nenhum aluno marcou a opção *outra*.

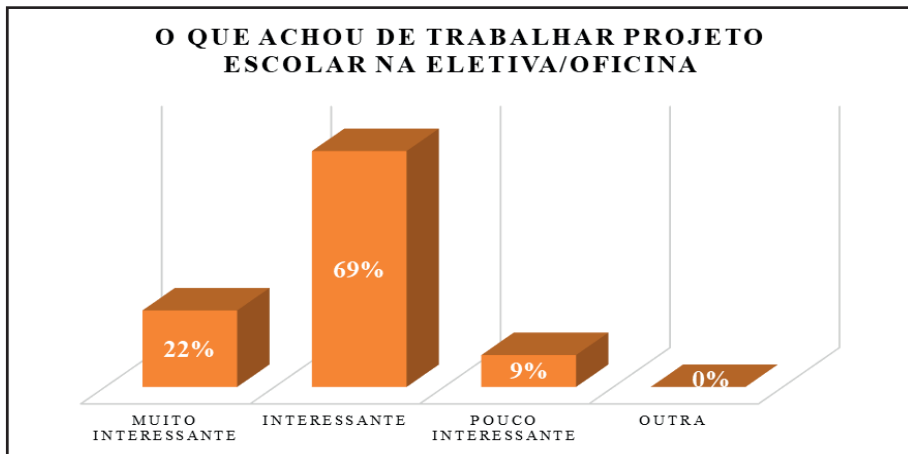


Gráfico 4 (pós-teste) – O que o aluno achou de trabalhar projeto...

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O gráfico 4, apresenta o resultado da questão pós-teste referente a opinião do aluno sobre trabalhar projeto escolar na eletiva/oficina, percebemos que a maioria 69% dos alunos acharam interessante poder elaborar e executar projetos escolares na sua de interesse na eletiva/oficina, isso revela que os alunos estão buscando por atividades significativas que irão servir para sua vida estudantil, e deve estar associado ao fato do aluno nesse paradigma, ser responsável por sua própria aprendizagem. O percentual de 22% dos alunos que acharam muito interessante trabalhar projetos na oficina, também reflete ao grupo dos mais empolgados, o que significa que apreciaram todas as atividades desenvolvidas na oficina, tanto de elaboração, como de execução de seus projetos. Entre os que acharam pouco interesse, com o resultado de 9%, é possível que não se identificaram com o trabalho técnico de elaboração de projetos segundo as normas ABNT, até mesmo a dificuldade de produzir ideias e digitação no computador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pensar sobre as mudanças da BNCC no novo ensino médio? Primeiro em relação ao horário destinado a eletiva de projetos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, para a sua realização, vimos que, este projeto, é possível ser desenvolvido em outro horário, e não necessariamente nas horas previstas para as eletivas. A escola, por meio do laboratório de informática, pode desenvolver a oficina de projetos no contra turno de aula dos alunos, haja vista, a amplitude de habilidades e competências que a metodologia abrange e a diversidade de assuntos que podem ser abordados conforme o interesse do aluno. Segundo ponto, se nada mudar, a BNCC documento que estabelece a base nacional comum curricular, por mais que tenha outros interesses na formação

dos jovens, permite as escolas a autonomia para decidir seus projetos em cada itinerário formativo, cabe a ela decidir, que tipo de aluno quer formar? O “dócil” para o mercado de trabalho, ou o cognoscente, seguro, competente, proativo, empreendedor, com diversas habilidades, que além de saber operar as “máquinas”, saberá tomar iniciativas, questionar com inteligência emocional, e senso crítico.

Por ser recente, é possível que ainda ocorra mudanças no novo ensino médio, e consideramos prudente que essa parte flexível e diversificada do currículo, seja revisada, pois, pode levar a formação do aluno a lugar nenhum, visto que, trabalhos interessantes poderão ser feitos, mas também, muita improvisação em eletivas nas escolas de modo geral, em decorrência da não preparação docente para o que está sendo exigido, visto que, a formação do docente é em licenciatura, para trabalhar conteúdo de cada ciência, e não para o ensino técnico.

Embora, seja necessário a mudança no ensino médio, tendo em vista que a sociedade mudou com crescimento populacional e o avanço tecnológico, mas, do jeito que foi reformulado, talvez não seja ainda o ideal. Corre o risco de, com o aumento da carga horária destinada aos projetos de vida, eletivas e trilhas de aprofundamento, a aprendizagem perder o sentido, com tempo demais e ensino/aprendizagem de menos. Essa é uma preocupação que os órgãos educacionais precisam se atentar.

Porém, quanto a escolha das eletivas pelos alunos, consideramos ser um espaço e tempo favorável para o desenvolvimento da aprendizagem prática e diversificação didática. A proposta é relevante no sentido de designar autonomia ao aluno para a construção e responsabilidade pelo próprio saber, ademais, favorece o protagonismo juvenil, dando voz ao aluno e liberdade de escolha nos estudos, um exercício a cidadania. Pois, estamos em um tempo que não aceita mais os velhos paradigmas de uma Pedagogia consolidada na transmissão do conhecimento, onde o professor é o detentor, e o aluno o receptor, onde o conhecimento é fragmentado e a formação padronizada. Estamos em um tempo que exige múltiplas habilidades e competências, mas, que precisam ser bem definidas, planejadas e desenvolvidas por meio de projetos escolares viáveis e criativos, que contemple a formação integral do aluno, de acordo com as suas perspectivas.

Neste sentido, em relação aos projetos escolares nas áreas de interesse dos alunos, foi possível perceber o quão dinâmico é, e capaz de desenvolver diversas habilidades e competências. Fato é, quando os alunos escolhem o que estudar, eles demonstram mais motivação e autonomia. O papel da escola, é formar alunos conscientes, críticos, criativos, autônomos, e preparados emocionalmente para viver nesta sociedade com mais empatia e senso ético.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **População desconhece mudanças trazidas pelo novo ensino médio.** Brasília, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/populacao-ainda-desconhece-mudancas-trazidas-pelo-novo-ensino-medio#:~:text=Outros%20resultados%20da%20pesquisa%20apontam%20que%2083%25%20acreditam%20que%20o,acham%20que%20promover%20a%20eleva%20%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 30 mai. 2023.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view.* New York, Holt, Rinehart, and Winston Inc., 1968.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao//cne/bncc-2013-ensino-medio>. Acesso em 28 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DEWEY, J. (2010). **Arte como experiência** (V. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).

GÓES, Alciane de S.; GÓES, Alclinéia de S.; ZACHEU, R. S. **A importância de oficina de informática na escola no desenvolvimento de habilidades e competências.** Org. **Ensino Pesquisa e Extensão no Brasil: uma abordagem pluralista**, Editora Conhecimento Livre Piracanjuba-GO, volume V, 5º ed., p. (423 - 435), outubro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37423/2020.edcl69>

ILHA, P. V. *et al.* Promoção da saúde a partir da aprendizagem por projetos. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, pp. 280-309, jan./abr. 2015.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Modelo Pedagógico.1 ed. Recife: ICE, 43 p, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos:** etapas, papeis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, José Inaldo Belfort de. **Projetos Escolares para Melhoria das Práticas Pedagógicas.** 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação: Administração Escolar e Administração Educacional) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de. **A pesquisa na educação básica e a construção do processo de alfabetização científica.** Macapá – AP: AZ7 Editora, 2022.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de. **Alfabetização científica**: um delineador que transforma a autonomia e argumentação crítica. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. **Novo ensino médio**: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22io.x5786>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SILVA, Juliano Tonezer da. **Metodologia de apoio ao processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagens por alunos**. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, MonicaRibeiro da. SciELO-Brasil- **Abncc dareformadoensinomédio**: o resgate de um empoeirado discurso. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqz8tBT3Jvts7JdhxxZK/?lang=pt>. Acesso em 25 mai. 2023.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

A BIOGRAFIA FORJADA DE MARIA DIMPINA LOBO DUARTE (1891-1966): VESTÍGIOS ENCONTRADOS NA IMPRENSA

Data de submissão: 07/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Nathalia Araujo Duarte de Gouvêa

UERJ – Rio de Janeiro/RJ

<http://lattes.cnpq.br/8526271260620881>

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto

UERJ – Rio de Janeiro/RJ

<http://lattes.cnpq.br/2029851091723519>

RESUMO: Neste estudo examina-se a biografia forjada de Maria Dimpina Lobo Duarte (1891-1966), professora, primeira funcionária pública do estado de Mato Grosso, e uma das fundadoras da revista feminina cuiabana *A Violeta* (1916-1950), por meio da imprensa. Apesar de ter sido uma figura de destaque nas Letras e cultura cuiabanas, não há indícios de uma biografia mais arrojada a seu respeito. Neste sentido, busca-se, através deste texto, reunir elementos que narrem sua trajetória de vida e intelectual, de forma a contribuir não apenas para a historiografia das mulheres na imprensa brasileira, mas ainda para a própria história das mulheres. Para além de seu cargo de redatora e diretora de *A Violeta*, Maria Dimpina destacou-se por ser uma de suas assíduas colaboradoras, ao longo das mais de três décadas em que circulou *A Violeta*, assinando algumas de suas colunas

sob pseudônimos diversos. Nas páginas da revista, defendeu amplamente a educação e a emancipação intelectual feminina. Ainda na juventude, destacou-se como a primeira “bacharela” em Ciências e Letras, formada pelo Liceu Cuiabano. Em 1916 funda, em conjunto a mulheres da elite e normalistas cuiabanas, o Grêmio literário Júlia Lopes, que deu origem à revista *A Violeta*, periódico em que teve maior atuação e que é aqui tomado como fonte potente para verificar as representações de Maria Dimpina veiculadas. A metodologia adotada percorre os estudos desenvolvidos por Burke (2011), Ginzburg (2007), ao passo que Costa (2018), Pinto (2023), Dosse (2015) e Gonçalves (2009), sobretudo, compõem o referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Maria Dimpina Lobo Duarte. *A Violeta*. Biografia forjada.

THE FORGED BIOGRAPHY MARIA DIMPINA LOBO DUARTE (1891-1966): TRACES FOUND IN THE PRESS

ABSTRACT: This study examines the forged biography of Maria Dimpina Lobo Duarte (1891-1966), a teacher, the first female civil servant in the state of Mato Grosso, and one

of the founders of the Cuiabá women's magazine *A Violeta* (1916-1950), through the press. Despite being a prominent figure in the Literary and Cultural Studies of Cuiabá, there is no evidence of a more consistent biography about her. In this sense, the main intention of this text is to gather elements about her life and intellectual trajectory, in order to contribute not only to the historiography of women in the Brazilian press, but also to the history of women itself. In addition to her role as editor and director of *A Violeta*, Maria Dimpina stood out for being one of its assiduous collaborators throughout the more than three decades in which *A Violeta* circulated, signing some columns under different pseudonyms. In the pages of the magazine, she widely defended education and women's intellectual emancipation. Still during her youth, she was recognized as the first woman graduated in Sciences and Letters from the Liceu Cuiabano. In 1916, she founded, alongside women from the elite, the Grêmio Literário Júlia Lopes, from which the magazine *A Violeta* was created. This was the period in which she was most active and which is taken here as a powerful source to verify the published representations of Maria Dimpina in the press. The methodology is based on Burke (2011) and Ginzburg (2007) works, while Costa (2018), Pinto (2023), Dosse (2015) and Gonçalves (2009), above all, comprehends the theoretical framework.

KEYWORDS: Maria Dimpina Lobo Duarte. *A Violeta*. Forged biography.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é observar a biografia forjada de Maria Dimpina Lobo Duarte (1891-1966), professora cuiabana, primeira funcionária pública do estado de Mato Grosso, e uma das fundadoras da revista feminina cuiabana *A Violeta* (1916-1950) na imprensa. Este estudo tem origem nos desdobramentos de uma pesquisa de doutorado concluída, na qual investigou-se o periódico em tela.

Dentre as personagens que circunscreveram as páginas do impresso, recebeu destaque a figura de Maria Dimpina, redatora, diretora e uma de suas assíduas colaboradoras ao longo das mais de três décadas em que circulou a *A Violeta*. Nas páginas da revista, defendeu amplamente a educação e a emancipação intelectual femininas, e diversos foram os momentos em que escreveu de forma reivindicatória sobre o voto e trabalho femininos.

Apesar de se tratar de uma figura popular e reconhecida pelas Letras e Educação mato-grossenses pelos seus feitos, não há registros de suas trajetórias de vida e intelectual publicadas em ensaios biográficos mais arrojados. De outra maneira, encontram-se vestígios de sua vida e trajetória através de ensaios de familiares, verbetes em dicionários e entradas em trabalhos acadêmicos, que tem como objeto a revista *A Violeta*, o Grêmio literário Júlia Lopes e/ou a Federação Matogrossense pelo Progresso feminino, entidade cuja atuação se observou.

Assim, justifica-se a pretensão deste estudo e a predileção da intelectual cuiabana como objeto. Ademais, convém ressaltar alguns aspectos do gênero em questão no campo dos estudos históricos. Ao longo dos oitocentos, é notório o interesse pela vida pública, principalmente pela rápida popularização da imprensa periódica como veículo de

comunicação de massa.

A divulgação de textos e/ou ensaios acerca de intelectuais era comum nas páginas de periódicos diversos, sobretudo em datas natalícias, homenagens diversas ou póstumas. Considerado seu caráter parcial, importa destacar que esses ensaios sobre a vida do outro, ou sobre a própria vida, estavam associados às intencionalidades do impresso.

Este fato contribuiu significativamente para que o gênero perdesse força na segunda metade do século XX, quando passou a ser descredibilizado como um objeto de estudo histórico, justamente por ter adquirido, ao longo dos anos 1940 e 50, o status de fonte para a história literária e para a história do Brasil. Tal recusa só viria a mudar a partir da compreensão da história como um tempo-espaço constituído por narrativas, e não tão somente por documentos. Conforme salienta Fukelman (2014, p.9):

Quando diferentes campos do pensamento tomam a biografia como um objeto de investigação, significa que identificam nesse material uma provocação que ultrapassa a compreensão estrita de uma personalidade, uma época, um grupo. Estão em jogo os modos de escrita e de enunciação; articulações com o campo intelectual (...) relação entre as artes, entre registro factual e ficcional.

Destarte, este estudo debruça-se na ideia de uma biografia forjada, que dê conta de, através da narrativa histórica, apresentar as trajetórias de vida e intelectual de Maria Dimpina Lobo Duarte, uma vez que estes dois aspectos parecem indissociáveis. Para tal, a imprensa opera como uma fonte potente quando na verificação das representações da intelectual veiculadas nos jornais e revistas, sobretudo nos de origem mato-grossenses.

Ancorado nos estudos de Freire (1999), Nadaf (1993), Costa (2018) e Pinto (2023), que abordam a revista *A Violeta* e a suas redatoras, este trabalho busca investir na constituição de um ensaio biográfico mais amplo. Para tal, estabelece diálogo com Dosse (2015) e Gonçalves (2009), sobretudo, no que tange às teorias biográficas; e parte dos preceitos de Ginzburg (2007), sob a concepção do fio e dos rastros; e das premissas de Burke (2011), no que cerne o cruzamento de fontes, condição *si ne qua non* quando no tratamento da imprensa como uma fonte histórica.

A partir das questões apresentadas, propõe-se a organização deste capítulo em três seções, que compreendem, respectivamente: a concepção da gênero biográfico e suas nuances; a operação historiográfica na revista *A Violeta*, fonte principal deste estudo; e, por fim, o esboço de uma biografia de Maria Dimpina a partir dos indícios encontrados na imprensa periódica.

O GÊNERO BIOGRÁFICO E SEU CARÁTER “MOVEDIÇO”

Há um acúmulo de discussão sobre o gênero biográfico por não ser apenas uma tarefa árdua escavar e esmerilar fatos sobre a vida de outra pessoa ou grupo, mas também há de se ter em mente o período histórico no qual a pessoa estava inserida, as percepções

do autor no caso de narrar em um período histórico diferente, as escolhas e recortes por parte do pesquisador e se suas contribuições para a historiografia são pertinentes.

Pensando sobre histórias de vidas em *A ilusão biográfica* (1986), Pierre Bourdieu descreve o biográfico e as histórias de vida, em geral, como uma ilusão de que é possível em um texto histórico narrativo uma ordenação linear, cronológica e coerente da história de vida de um sujeito.

Tentar entender uma vida como uma série única de acontecimentos sucessivos sem outro vínculo além da associação a um “sujeito” cuja constância é sem dúvida aquela do nome próprio é tão absurdo quanto tentar explicar a trajetória do metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz de relações objetivas entre as diferentes estações. (Bourdieu, 1986, p. 198-190)

Angela de Castro Gomes, em *Escrita de si, escrita da história* (2004, p.13) também apresenta inúmeras contribuições para a questão em pauta por concordar com Bourdieu sobre a ilusão de linearidade e coerência do indivíduo e ainda afirma que “é exatamente porque o eu do indivíduo moderno não é contínuo e harmônico que as práticas culturais de produção de si se tornam possíveis e desejadas”

Por sua vez, a historiadora Márcia Gonçalves (2009) ao debater a biografia como um “terreno movediço”, traz à tona muitas reflexões acerca dos cuidados com a ação de representar. A autora faz alusão aos alertas de Leonor Arfuch sobre o conceito de representação por conta do “caráter criador e transformador da linguagem” (Arfuch, 2007 *apud* Gonçalves, 2009, p. 19). Em anedota pessoal, Gonçalves reflete sobre as narrativas biográficas não obterem espaço nas bibliografias na área de História Política na década de 1980 por conta de haver uma premissa não dita de que “as narrativas biográficas, no máximo, teriam caráter acessório” (p. 20).

No entanto, por mérito de movimentos na área das humanidades desde as últimas décadas do século XX, surge um novo olhar para o biográfico ou para as histórias de vida como “formas de escrita da história e de materialização dos saberes sociológicos e antropológicos” (p. 21). Assim, é possível compreender o valor das narrativas biográficas para a historiografia.

Em *O desafio biográfico* (2015), François Dosse cita Walter Benjamin com relação ao papel do historiador como promovedor de uma quebra na continuidade de um período temporal para observar uma vida individual e “demonstrar como a existência inteira de um indivíduo cabe numa de suas obras, num de seus fatos [e] como, nessa existência, insere-se uma época inteira” (Benjamin *apud* Dosse, 2015, p.11). Um texto biográfico pode conter muitas décadas ou poucos anos dependendo de seu foco e do recorte do pesquisador.

O “Prefácio à segunda edição” da obra supracitada de Dosse, também adverte-nos, com base nos estudos de Martine Boyer-Weinmann, que o biógrafo deve enunciar seu ponto de vista quanto ao vínculo que aproxima o biógrafo do biografado (Dosse, 2015).

Assim, devido à constante invisibilização de mulheres escritoras e em posição de

liderança na História da Educação e na história brasileira, foi percebida a necessidade de reunir alguns dos muitos fatos referentes à Maria Dimpina Lobo Duarte nas fontes históricas da imprensa brasileira para constituir escritos biográficos a seu respeito e chamar atenção à sua importância na educação para mulheres no Brasil. Para tal, recebem destaque as numerosas menções à sua figura na revista *A Violeta*, sobre a qual discutiremos a seguir.

A VIOLETA (1916-1950): FONTE PRIVILEGIADA PARA INVESTIGAÇÃO

Fundada em Mato Grosso no final de 1916, a revista feminina *A Violeta* estabeleceu-se, ao longo de sua existência, como um importante veículo de divulgação das letras femininas cuiabanas, sendo considerada ainda a primeira revista feminina de sucesso no estado mato-grossense. Produto do Gremio Litterario Julia Lopes, uma agremiação composta por mulheres da elite e professoras cuiabanas, e fundada em novembro do mesmo ano, a revista circulou por mais de três décadas e projetou-se na historiografia da imprensa brasileira como uma fonte potente para investigação, não apenas por sua longevidade, mas ainda pela multiplicidade de temas abordados em suas páginas.

A Violeta apresenta um total aproximado de 330 edições, sendo a primeira delas publicada em novembro de 1916; e a última em março de 1950. O periódico encontra-se disponível em acervos variados: na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT); no acervo pessoal de Yasmin Nadaf (AYN); na Biblioteca Casa Barão de Melgaço (BCBM) da Casa Barão de Melgaço (MT), que concentra os acervos da Academia Mato-grossense de Letras (AMT); e no Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso (IHGMT).

Ao longo dos 34 anos em que circulou, *A Violeta* contou com quatro de suas redatoras que, alternadamente, estiveram à frente de sua direção – Bernadina Rich, Mariana Póvoas, Benilde Moura e Maria Dimpina Lobo Duarte. Nadaf (1993) indica que dentre o conteúdo divulgado em suas páginas, encontram-se contos, crônicas, poesias, colunas sociais, artigos de opinião – geralmente escritos por suas redatoras – notícias e textos diversos (notas, anúncios, epígrafes, etc.)

Neste escopo, algumas seções mantiveram certa regularidade: “Chronica”, “Perfil” e “Correspondência de D. Martha”, das quais duas eram escritas por Maria Dimpina, sob pseudônimos¹. Grosso modo, compreende-se que a revista buscou defender a educação feminina como uma ferramenta para promoção intelectual da mulher e sua emancipação moral.

Pinto (2023) ressalta a importância do nome da escritora Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) à frente da agremiação e o fato dela ter sido colaboradora e figura constantemente mencionada com louvores. Acredita-se, nesse sentido, que Júlia Lopes, à época da fundação de *A Violeta*, uma escritora de prestígio nas letras brasileiras, teria

¹ A seção Chronica era assinada pelo pseudônimo “Arinapi” e Correspondência de D. Martha pelo pseudônimo “Martha”.

colaborado de forma significativa para a popularidade da revista, que não se restringiu ao estado².

A escolha de Júlia Lopes de Almeida, a renomada escritora carioca como patrona traria, tanto ao grêmio quanto à revista, a elegibilidade que sustentaria as mais de três décadas de circulação de *A Violeta*. Quando fora homenageada pelo grêmio, Júlia, então com 54 anos e 35 de atuação na imprensa periódica, já havia consolidado sua carreira como romancista e circulava nos espaços pouco comuns às mulheres de seu tempo. (Pinto, 2023, p.228)

Maria Dimpina Lobo Duarte foi a primeira presidente do Gremio Litterario Julia Lopes e a primeira diretora da revista, permanecendo no cargo até a edição 86, de outubro de 1921. Dentre as colaboradoras de *A Violeta*, Maria Dimpina é o nome de maior destaque na cena mato-grossense nas primeiras décadas do século XX. Nas páginas da revista, assinou grande parte dos textos que figuravam na coluna “Chronica”, que discutiam intervenções em Mato Grosso, a política no estado, a criação de escolas, de bibliotecas, de leis e ainda advogou pelo voto feminino muito a partir de sua associação à Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino, da qual foi vice-presidente na década de 1930.

Assinou também a seção “Correspondência de D. Martha”, por meio da qual postulava conselhos, indicações de leituras e comportamentos para as mulheres, as “amigas leitoras”, por meio de uma linguagem mais simples e suave, na tentativa de estabelecer certa intimidade com as leitoras:

Minhas boas amiguinhas,

Mais um anno vae fundar se, levando consigo uma chuva de bençãos, ou maldições dos Contentes e dos que nao foram felizes. (*A Violeta*, edição 112, p. 11)

Embora Maria Dimpina tenha lecionado em alguns espaços escolares, sua posição como bacharela impunha a si uma postura mais dura com relação às demais colegas, sendo por vezes tida como “ativa” e incisiva, especialmente por abordar questões pouco caras aos circuitos femininos da época especialmente em suas crônicas, como quando defendeu, em edições várias, a construção de uma estrada de ferro no estado:

O governo federal quer o progresso em todo o país. (...) estimula as indústrias e o comércio. Constrói estradas de rodagem e melhora todas as vias de comunicações. Isenta de impostos na exportação da borracha pelo porto de Corumbá, e com os recursos com que conta, procura melhorar imediatamente a navegação pelo rio Cuiabá, porque percebe que será esta a via mestra natural que desafogará o progresso do norte do estado, facilitando a exportação das incomensuráveis riquezas aí existentes e a importação dos produtos de primeira necessidade. (*A Violeta*, edição 254, p. 6-7).

Outra empreitada da revista endossada pelos discursos de Maria Dimpina é a criação de uma escola doméstica, aos moldes da Escola Doméstica de Natal. Muller (1999) salienta

² Era de praxe o envio de edições de jornais e revistas para outros periódicos, especialmente para aqueles localizados na capital federal, Rio de Janeiro, para fins de divulgação. Há indícios da circulação de *A Violeta* por meio do Centro Matogrossense. (Costa, 2018; Pinto, 2023)

que, nessa lógica, não apenas a defesa constante de uma educação feminina nas páginas da revista como a criação de uma escola mantida pelo Gremio Litterario, atribuíram às suas redatoras o caráter de mediadoras culturais, dado que, naquele momento, a imprensa feminina operava como uma forma de educabilidade para suas leitoras e consumidoras³.

Do discurso iniciado ainda na década de 1920 a respeito da necessidade da criação de um espaço de profissionalização da mulher cuiabana, intimamente ligado à uma carta de Júlia Lopes de Almeida endereçada à redação, as gremistas fundam a Escola Doméstica Dona Julia na década de 1940, acompanhando as tendências de educação profissional propostas pelo Ministro da Educação à época, Gustavo Capanema. Nas diretrizes do decreto lei n.4244, de 9 de abril de 1942, observa-se as intencionalidades de uma educação doméstica:

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942)

Desta maneira, é inaugurada, em novembro de 1946, uma Escola Doméstica que, além de receber o nome da patrona da agremiação mantenedora da revista, encontrou na família da escritora parte do apoio financeiro necessário. Contudo, apesar dos esforços contundentes para a criação e manutenção da escola, a instituição funcionou apenas por 3 anos (Silva, 2021). A cerimônia de formatura, publicizada pela revista, teve como paraninfo o Professor Filogônio Correa⁴, que discorreu discurso reforçando os propósitos de criação da escola:

Sendo o amor a própria essência do sexo delicado, porque, pois, não havemos de preparar a mulher para a vida do lar, que é onde o amor vive? (...) Só a escola, a casa da educadora, será, para a mulher, professora, um novo lar, onde ela possa dedicar aos alunos o mesmo afeto de mãe só reservado aos próprios filhos. Mas, para que ela possa ser uma educadora digna deste nome tão nobre, e nem sempre merecido por aquelas que o portam, mister se torna haja nelas a verdadeira vocação. (A Violeta, edição 333, p.3)

Para além da atuação de Filogônio Correa, algumas gremistas ocuparam cadeiras na Escola Doméstica. Maria Dimpina foi uma delas, ministrando aulas de Português, História e Educação Cívica (Pinto, 2021). Como se pode observar, a presença e atuação de Maria Dimpina nas páginas de *A Violeta* se deu de forma ampla e diversa, seja por meio dos discursos incisivos reivindicando de melhorias para o estado, seja pela condição de mediadora cultural nas páginas da revista, advogando pela emancipação moral e educação feminina.

3 Convém destacar que, apesar do impresso ser essencialmente composto por textos verbais e apresentar-se em uma conjuntura na qual mais de 70% da população brasileira era analfabeta, o público consumidor dos periódicos não era apenas aquele composto por leitores; de outra maneira, os jornais e revistas eram lidos em voz alta, as notícias comentadas, os conteúdos disseminados.

4 Membro do IHGMT e professor de História.

Desta forma, empreender uma biografia mais arrojada a seu respeito, acompanhando, em certa medida, as diversas frentes onde atuou, nos parece imperativa. Com efeito, sublinha-se as menções de seus feitos na imprensa, sobretudo a cuiabana, como exposto a seguir.

A BIOGRAFIA FORJADA DE MARIA DIMPINA LOBO DUARTE NA IMPRENSA



Figura 2 - Maria Dimpina Lobo Duarte

Fonte: IFMT

A figura que abre esta seção pode ser encontrada na página da web do Instituto Federal do Mato Grosso, em texto sobre o qual se anuncia “uma homenagem à professora cuiabana, Maria Dimpina Lobo Duarte. Uma mulher que viveu à frente de seu tempo e, sem dúvida nenhuma, foi precursora de importantes transformações na sociedade mato-grossense.”

O anúncio refere-se à V Semana da Consciência Negra, realizada no IFMT - Campus Pontes e Lacerda, em Mato Grosso. Chama-nos atenção dois aspectos do texto, assinado pela reitora do Instituto: o primeiro refere-se à organização de algumas notas biográficas, cronologicamente organizadas, a respeito da intelectual; e o segundo compreende a menção do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte (NUMDI), do IFMT, criado em 2018.

Apesar do feito, o texto ocupa meia página. Se Maria Dimpina foi precursora de grandes transformações na sociedade mato-grossense, como o texto sugere, faltam mais elementos que endossem esse argumento; e que certamente não podem ser resumidos

em meia página.

É sobre esta lacuna na história das mulheres cuiabanas e na história da imprensa e educação femininas que este estudo se debruça, observando os vestígios coletados na imprensa periódica, notadamente em *A Violeta*, *O Matto-Grosso*, e *O Estado de Mato Grosso*, nos quais Maria Dimpina colaborou. É a partir dos fragmentos dos jornais e revistas que se identificam pistas de quem foi e quais foram as linhas de atuação de Maria Dimpina.

Ainda na juventude, Maria Dimpina formou-se bacharel em Ciências e Letras pelo Liceu Cuiabano. Anos depois, começou a trabalhar no serviço público, como a primeira funcionária pública do estado, ocupando o cargo de postalista dos Correios e Telégrafos. Lá, Maria Dimpina conheceu o marido, Firmo Pinto Duarte, com quem teve 4 filhos.

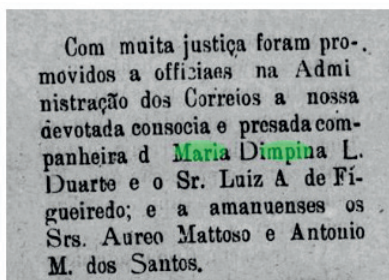
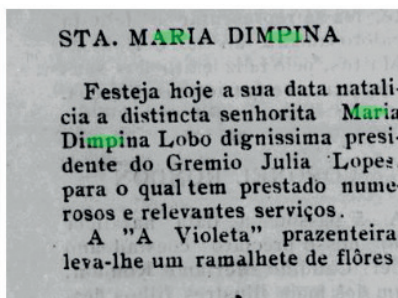
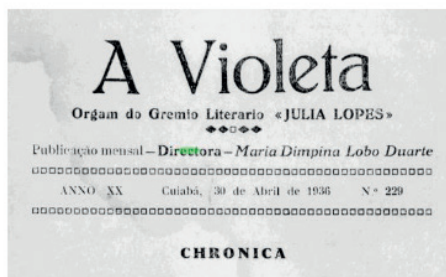


Figura 3 - Recorte da página 9 da edição 122 da Revista A Violeta (1925)

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

De acordo com os dados colhidos no site do Instituto Federal de Mato Grosso, ela "dedicou-se ao magistério sendo professora da Escola Modelo 'Barão de Melgaço'; fundou o colégio particular "São Luiz" do qual foi proprietária, diretora e professora."

Em 1916, fundou, em conjunto a mulheres da elite e normalistas cuiabanas, o Gremio Litterário Julia Lopes, em homenagem à escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). É a partir do grêmio que surge *A Violeta*, periódico em que teve maior atuação.



Figuras 4 e 5 - Recorte da capa da edição n. 229 da revista A Violeta (1936) e recorte da página 10 da edição n. 32 da revista A Violeta (1918)

Descrita como bastante religiosa, fundou a Associação das Senhoras Católicas na década de 1920, e foi ainda membro da Liga feminina pró-lazaros, uma entidade de caráter

assistencialista; além de ter um de seus filhos, Firmo Duarte Pinto Filho, se tornado padre, muito por sua educação voltada para a religião, a moral e os bons costumes, de acordo com o que se verifica na historiografia. Foi vice-presidente da Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino, uma das filiais da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), na década de 1930 (Pinto, 2023), momento no qual ampliou os discursos reivindicatórios em prol das mulheres em *A Violeta*.

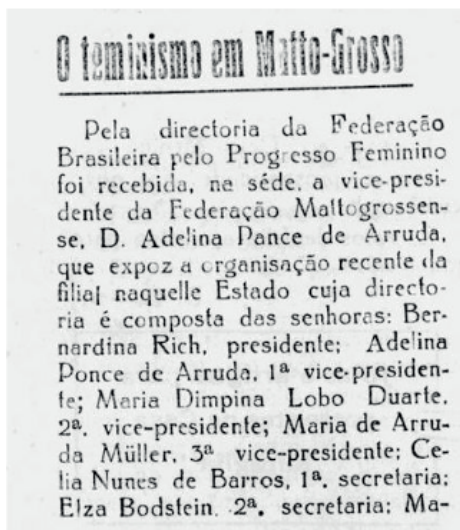


Figura 6 - Recorte da página 3 da edição 219 da revista A Violeta (1934)

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

No magistério, atuou na Escola Modelo Barão de Melgaço; e fundou duas instituições de ensino: o Colégio São Luiz, aos 19 anos, do qual indica-se ter sido professora e diretora, oferecendo “curso primário e de admissão, ensino de Francês, Inglês, boas maneiras e prendas domésticas.” (O Estado de Mato Grosso, edição 3730, p.6) e a Escola Doméstica Dona Júlia (1946-1950), tendo também atuado como professora nas cadeiras de Português, História e Educação Cívica (Pinto, 2021).

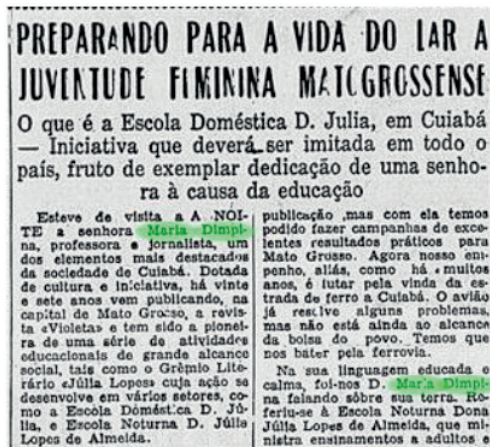


Figura 7 - Recorte da página 2 do jornal A Noite (RJ), 1948

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

Ademais, através de seu bom relacionamento com as autoridades, notadamente expressas por seu discurso conciliador em *A Violeta*, teria Maria Dimpina participado ativamente da implementação da lei 1.711, de 1952, que transcorria acerca dos funcionários públicos (Freire, 1999). Quando Firmo Pinto Duarte foi requisitado para ocupar uma agência dos Correios e em outro município (Cárceres-MT), Maria Dimpina advogou em favor de uma licença à funcionária casada:

Da Licença a funcionária Casada

Art. 115. À funcionária casada terá direito a licença sem vencimento ou remuneração, quando o marido fôr mandado servir, ex-officio, em outro ponto do território nacional ou no estrangeiro.

§ 1º Existindo no novo local de residência repartição federal, o funcionário nela será lotado, havendo claro, enquanto durar a sua permanência ali.

§ 2º A licença e a remoção dependerão de requerimento devidamente instruído.

Por conta de sua atuação na educação cuiabana, foi fundada a Escola Municipal Maria Dimpina - atual Escola Cívico-Militar Cuiabana Prof.^a Maria Dimpina, ainda na década de 1960; e recebeu seu nome um núcleo de estudos no Instituto Federal de Mato Grosso, o NUMDI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte. Publicou em 1955, o volume *Folhas Soltas*, em homenagem à família e publicado pela Editora gráfica Laemmert, no Rio de Janeiro (Costa, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de se tratar de uma personalidade de peso no estado do Mato Grosso e

sua importância para a educação das mulheres, por meio da fundação de escolas com a finalidade de educá-las, da criação de um grêmio literário feminino, ou ainda por meio da veiculação de reivindicações para as mulheres na ampla imprensa e na revista *A Violeta*, a trajetória intelectual de Maria Dimpina parece ainda ocupar a antessala dos educadores e personalidades das primeiras décadas do século passado.

Considerando as barreiras de gênero, perpetuadoras de cânones literários ainda pouco habitados por mulheres, justifica-se a menção à seu nome, sua obra e sua trajetória. As articulações por ela propostas, em diversas frentes, ofereceu às mulheres novas formas de educabilidade, muitas delas através da imprensa - notadamente, *A Violeta*.

Por meio deste estudo, foi possível apresentar, através das pistas encontradas na imprensa, quem foi e quais foram as contribuições de Maria Dimpina Lobo Duarte, professora, redatora, escritora, benfeitora, fundadora do Grêmio literário Júlia Lopes e sócia - proprietária de uma de uma das primeiras revistas femininas do estado de Mato Grosso, *A Violeta*.

Dito isso, a escolha do presente trabalho compreende todas as questões relacionadas ao gênero biográfico supracitadas. Dessa forma, não é nossa presunção entender que esta é a única possível história de Maria Dimpina Lobo Duarte e sim que é uma história das muitas possíveis de serem narradas acerca do nosso sujeito. Assim, espera-se que este trabalho integre os estudos que privilegiam a escrita biográfica, a História das Mulheres no Brasil, a revista *A Violeta*, a escrita e educação femininas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. p. 183-191.]

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União: Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1711.htm. Acesso em 04 set.2024.

BURKE, Peter (Org). Tradução de Magda Lopes. **A escrita da história; novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

COSTA, Eliete Huguene de Figueiredo. **Revista A Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2016.

COSTA, Laís. **O feminismo nas crônicas da revista A Violeta (1916-1937)**. 1a ed. Curitiba: Editora Appris, 2018

DOSSE, François. **O desafio biográfico: Escrever uma vida**. 2ª edição. São Paulo: EdUSP, 2015.

IFMT. Campus Pontes e Lacerda: V Semana da Consciência Negra homenageará a professora Maria Dimpina Lobo Duarte. Disponível em: <<https://antigoportal.ifmt.edu.br/noticias/1006459/>>. Acesso em 04 set.2024.

FREIRE, N. Q. Maria Dimpina Lobo Duarte. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso**, Cuiabá (MT), v. 1, n. 57, p. 160–175, 1999. Disponível em:< <https://revistaihgmt.com.br/index.php/revistaihgmt/article/view/520>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FUKELMAN, Clarisse (Org). **Eu assino embaixo: biografia, memória e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GOMES, Angela de Castro (Org). Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MULLER, Lúcia. As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

NADAF, Yasmin Jamil. **Sob o signo de uma flor**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. A liberdade feminina assistida: a educação para mulheres na escola doméstica Dona Júlia (1946-1950). In: BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; BALDINO, José Maria; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (Orgs.). **Educação, História, Memória e Cultura em Debate - Volume IV: Educação e cultura em diferentes espaços sociais** [recurso eletrônico] (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. **Júlia Lopes de Almeida: escritora, mãe e esposa laureada nas páginas de A Violeta (1920-1934)**. 2023. 347f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Gabriella Moura da. **“Grato mister que, quer queira quer não, é o de ser dona de casa”:** **Educação das mulheres na Escola Doméstica Dona Júlia – Cuiabá-MT (19146-1949)**. 308 Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

FONTES DOCUMENTAIS

A Noite, 1948, edição n. 12.931, p. 2.

A Violeta, 1918, edição n. 32, p.1.

A Violeta, 1934, edição n. 219, p.3.

A Violeta, 1936, edição n. 229, p.10.

O Estado de Mato Grosso, 1960, edição n. 3730, p.6

“ESCRITORES DA LIBERDADE” NUMA ABORDAGEM MULTIFACETADA DE PENSAMENTOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Data de submissão: 07/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Eleonora Félix da Silva

Elisângela de Souza Apolônio

Joab Jorge Leite de Matos Júnior

Joseane Alves da Silva

Maria Catarina Ananias de Araújo

Artigo coletivo produzido pelos discentes do curso de Doutorado em Educação UNADES/ESL.

RESUMO: Nosso artigo apresenta algumas reflexões sobre o longa-metragem “Escritores da Liberdade”, que narra a experiência de uma professora iniciante que enfrenta desafios em uma escola marcada por divisões raciais e sociais. Através de métodos inovadores de ensino, ela inspira seus alunos a expressarem suas histórias e emoções através da escrita, promovendo um ambiente de aprendizado e transformação pessoal. A nossa proposta é analisar a película embasados no pensamento de importantes teóricos que trazem debates relevantes para as pesquisas em educação e sua importância na sociedade em que

vivemos. Destacaremos as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, Cristian Baudelot, Norbert Elias, Michel Foucault e Karl Marx, considerando-os fundamentais para a análise de nosso objeto de estudo e para problematizarmos as práticas educativas que promovem transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Teoria. Prática pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

O filme “Escritores da Liberdade” apresenta um panorama das complexidades enfrentadas por educadores e estudantes em contextos de alta vulnerabilidade social. A história explora temas como racismo, violência e desigualdade social, além do poder transformador da educação. “Escritores da Liberdade” (2007) é um filme baseado em fatos reais que narra a história de uma professora, Erin Gruwell, e seus alunos do ensino médio em uma escola de Long Beach, Califórnia. A trama aborda questões sociais e educativas como: racismo, violência e desigualdade e mostra como a educação e a expressão

pessoal podem transformar vidas. O referido filme é uma obra inspiradora que retrata a história verídica da professora Erin Gruwell e seus alunos em uma escola estadunidense, abordando temáticas que estão na ordem do dia, sobretudo a desigualdade social e discriminação racial, além da busca por uma voz própria em um ambiente hostil. Através da escrita e da literatura, Gruwell auxilia seus alunos a se expressarem e a compreenderem suas experiências.

Quanto à realidade brasileira essa problemática é bem contemporânea, por isso é interessante para nossas pesquisas em educação. Nossa proposta de análise do filme justifica-se dada a importância de debatermos as vicissitudes vivenciadas pelos docentes que trabalham com alunos sofridos e emocionalmente instáveis em função dos mais variados problemas que afligem seus relacionamentos familiares, bem como seu desempenho escolar. Para os estudos educacionais e as pesquisas sobre o indivíduo e a sociedade o filme torna-se interessante, pois pode ser tomado como ilustrativo de problemas reais que enfrentamos na realidade das escolas públicas brasileiras. O nosso objetivo é problematizarmos os desafios e possibilidades vivenciadas por docentes e discentes representados no filme em questão. Nossa metodologia baseia-se numa interpretação do filme combinando com uma hermenêutica das teorias de autores como Pierre Bourdieu, Cristian Baudelot, Norbert Elias, Michel Foucault e Karl Marx, cujas pesquisas nos trazem concepções pedagógicas que auxiliam nossos estudos e nossos objetos de pesquisa, além de nos permitir uma reflexão sobre nossa própria prática pedagógica.

2 | ESCRITORES DA LIBERDADE: UMA ANÁLISE DO FILME À LUZ DAS TEORIAS DE PIERRE BOURDIEU

Para aprofundar a análise das interações sociais e culturais presentes no filme, utilizaremos as teorias de Pierre Bourdieu, sociólogo francês conhecido por seus estudos sobre poder simbólico e reprodução social. A análise será orientada por três conceitos-chave: capital cultural, *habitus* e campo, que permitem uma compreensão mais ampla das estruturas e agentes envolvidos no processo educacional retratado. Analisar esse filme à luz das teorias de Pierre Bourdieu pode oferecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais presentes na história. Segundo Bourdieu, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, isto é, na forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc. e no estado institucionalizado, uma forma de objetivação que deve ser concebida como uma série de testemunhos mais ou menos objetivados (BOURDIEU, 2007). No contexto de "Escritores da Liberdade", os alunos de Gruwell possuem um capital cultural limitado, frequentemente associado às suas experiências de vida em comunidades marginalizadas. Erin Gruwell, por outro lado, possui um capital cultural elevado, que ela utiliza para expor seus alunos a novos conhecimentos e perspectivas, como a literatura clássica e a escrita reflexiva. Através de seu ensino, ela

busca ampliar o capital cultural dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para reavaliar suas próprias vidas e oportunidades.

Uma das principais teorias de Bourdieu é a do "capital cultural", que se refere aos conhecimentos, habilidades, educação e qualquer outra característica cultural que uma pessoa possa ter, e que pode servir para obter uma posição social elevada. No filme, os alunos de Gruwell vêm de ambientes marginalizados e têm acesso limitado a certos tipos de capital cultural valorizados pela sociedade dominante, como literatura clássica, linguagem formal e normas sociais aceitáveis. Gruwell, por outro lado, possui um capital cultural elevado, tanto pela sua formação acadêmica quanto pela sua posição social.

A professora utiliza seu capital cultural para introduzir os alunos a novos conhecimentos e habilidades, como a escrita e a leitura de literatura importante. Ela os expõe a obras como o "Diário de Anne Frank" e "Zlata's Diary", que ajudam os estudantes a refletir sobre suas próprias vidas e experiências. Dessa forma, Gruwell age como um mediador cultural, ajudando seus alunos a adquirir capital cultural que pode potencialmente mudar suas trajetórias de vida.

O conceito de *habitus* é descrito por Bourdieu como um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que integra todas as experiências passadas e funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 2001). No filme, o *habitus* dos alunos é moldado por suas experiências em ambientes de violência, pobreza e discriminação, resultando em uma visão de mundo limitada e muitas vezes pessimista. A abordagem pedagógica de Gruwell visa transformar esse *habitus*, incentivando a auto-expressão e a reflexão crítica. Através da escrita de diários, os estudantes são encorajados a explorar suas identidades e a questionar suas circunstâncias, promovendo uma reconfiguração de seu *habitus*.

Outra perspectiva importante de Bourdieu é a de que o "habitus" se refere ao conjunto de disposições adquiridas que guiam a forma como os indivíduos percebem e reagem ao mundo ao seu redor. O *habitus* é moldado por experiências de vida e pode ser difícil de mudar. No filme, o *habitus* dos alunos é inicialmente marcado por uma visão de mundo de desconfiança, ceticismo e uma sensação de desesperança, resultado de suas experiências com pobreza, violência e discriminação.

A metodologia de ensino de Gruwell visa alterar o *habitus* dos alunos, promovendo uma nova maneira de ver o mundo e a si mesmos. Ao incentivá-los a escrever diários pessoais, ela cria um espaço para auto-reflexão e auto-expressão, permitindo que os alunos reavaliem suas percepções e atitudes. O processo de escrita e leitura também ajuda a desenvolver uma nova identidade, mais alinhada com a ideia de que eles têm o poder de moldar seu próprio futuro.

Bourdieu define que os campos sociais são universos de práticas relativamente autônomos, dotados de leis e de uma lógica própria, onde os agentes sociais competem

para maximizar suas posições sociais (BOURDIEU, 2001). Cada campo possui sua própria doxa, um conjunto de crenças e valores considerados naturais e inquestionáveis. No filme, a escola é o campo em questão, com normas e expectativas que frequentemente refletem a cultura dominante. Gruwell, com suas metodologias inclusivas e desafiadoras, questiona a doxa estabelecida, gerando tensões com a administração escolar. Sua abordagem de quebra do tradicional não apenas transforma a dinâmica em sua sala de aula, mas também desafia as normas institucionalizadas que frequentemente marginalizam os estudantes de minorias. Assim, o filme ilustra as lutas simbólicas dentro do campo educacional, onde diferentes formas de capital cultural e social são valorizadas ou desprezadas.

3 | ANÁLISE ENTRE O FILME "ESCRITORES DA LIBERDADE" E "ESCOLA, A LUTA DE CLASSES RECUPERADA" DE CHRISTIAN BAUDELLOT.

Na obra cinematográfica vemos uma educadora que, ao assumir uma turma de estudantes desmotivados e provenientes de comunidades marginalizadas, utiliza a literatura como ferramenta para promover a inclusão, a empatia e a transformação social. Por outro lado, o artigo “Escola, a luta de classes” do sociólogo Christian Baudelot (2004) analisa a função da escola na sociedade contemporânea, enfatizando como as instituições educacionais podem perpetuar desigualdades sociais e a luta de classes. Baudelot argumenta que a escola, muitas vezes, atua como um mecanismo de reprodução social, onde as diferenças econômicas e culturais se refletem no desempenho acadêmico dos alunos.

O texto ainda aborda a inter-relação entre educação, cultura e classe social, utilizando os conceitos de capital cultural, arbitrário e violência simbólica. Boudelot argumenta que a educação, embora apresentada como um direito universal, perpetua desigualdades sociais, especialmente em relação ao acesso e à valorização do conhecimento. A análise crítica da estrutura educacional revela a permanência de uma lógica de exclusão, mesmo diante de aparências de democratização.

Portanto o tema central é a análise do conceito de capital cultural, que se entrelaça com dois outros conceitos fundamentais: arbitrário cultural e violência simbólica. Esses conceitos são cruciais para entender as dinâmicas sociais e educativas contemporâneas. Ambos exploram temas relacionados à educação, desigualdade social e a luta por um espaço de voz e identidade. No entanto, suas abordagens e contextos diferenciados proporcionam uma rica comparação sobre como a educação pode ser um instrumento de transformação social.

Baudelot aborda a escola como um espaço que, historicamente, refletiu e perpetuou as divisões de classe na sociedade e analisa criticamente como as estruturas educacionais podem reter os estudantes de classes menos favorecidas, limitando suas oportunidades e perpetuando ciclos de pobreza que é o que também se pode observar durante todo

desenvolver do longa-metragem. Portanto a escrita e a ficção reconhecem que a educação é um fator crítico na vida dos indivíduos, mas abordam sua função de maneiras diferentes. "Escritores da Liberdade" apresenta a educação como uma ferramenta de libertação e empoderamento. A história de Erin Gruwell demonstra como a inclusão de narrativas pessoais e a valorização da identidade cultural dos alunos podem transformar suas vidas e perspectivas. Em contraste, Baudelot adopta uma visão mais crítica, considerando a escola como uma arena de luta de classes. Seu texto sugere que, embora a educação tenha potencial para oferecer igualdade, as estruturas existentes muitas vezes reforçam as desigualdades sociais.

Baudelot destaca que as condições materiais e sociais das famílias têm um impacto significativo no desempenho escolar das crianças. Fatores como a renda familiar, o nível de escolaridade dos pais e o acesso a recursos educacionais influenciam diretamente a trajetória educacional dos estudantes. Assim, as desigualdades sociais se manifestam de maneira concreta no ambiente escolar, onde os estudantes de classes menos favorecidas enfrentam barreiras adicionais que dificultam seu aprendizado e desenvolvimento.

Dessa forma, Baudelot propõe uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, desafiando a ideia de que a escola pode ser um espaço de mobilidade social sem enfrentar as raízes das desigualdades que a permeiam. Em suma, seu trabalho nos leva a perceber a necessidade de um olhar mais atento e interventivo para as questões de desigualdade, tanto no âmbito escolar quanto no social, para que se possa construir um futuro mais justo e igualitário.

A obra é um marco na sociologia da educação, pois desafia a visão romântica da escola como um espaço neutro e meritocrático. Dado os "conceitos" de Baudelot, "Escritores da Liberdade" mostram uma realidade paralela e não muito diferente, pois os desafios encontrados para lecionar em uma escola marcada por divisões raciais e sociais, através da literatura, era um acontecimento que nenhum dos que ali já lecionavam imaginariam que seria possível.

Ambas as obras destacam a importância da educação, mas de maneiras distintas. Enquanto "Escritores da Liberdade" oferece uma visão otimista, mostrando como a educação pode ser um agente de mudança e empoderamento, o artigo de Baudelot traz uma visão crítica, alertando para os limites da escola como um espaço neutro, onde as desigualdades sociais são frequentemente reproduzidas. Mas as obras trazem em seu contexto pontos em comum mostrando a realidade social dos alunos. Tanto o filme quanto o artigo enfatizam a importância de reconhecer as diferentes realidades que os alunos trazem para a escola.

No entanto as diferenças entre as obras não passam despercebidas. Diferenças essas, que trazem uma abordagem prática versus a teórica. O filme apresenta uma abordagem prática e inspiradora, mostrando ações concretas que levaram à mudança na vida dos alunos. Em contraste, o artigo de Baudelot oferece uma análise teórica e

crítica sobre a função da escola, focando em dados e argumentos sociológicos. Foco na transformação pessoal versus estrutura social.

O filme “Escritores da Liberdade” não apenas conta uma história inspiradora de superação, mas também oferece um olhar crítico sobre as questões sociais que permeiam a educação. Ao compará-lo com as teorias de Cristian Baudelot, podemos entender melhor como a educação pode tanto reproduzir quanto desafiar as desigualdades sociais, destacando a importância de abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e a voz dos estudantes. Através dessa análise, fica evidente que a literatura e a educação têm o poder de transformar vidas e desafiar sistemas opressivos.

Ambos nos convidam a refletir sobre a função da educação na sociedade contemporânea. Enquanto “Escritores da Liberdade” nos inspira a acreditar na mudança através da empatia e da expressão, o texto de Baudelot nos alerta sobre os desafios estruturais que ainda precisam ser enfrentados para que a educação cumpra seu verdadeiro papel de equidade e justiça social. Juntos, eles oferecem uma visão abrangente e crítica sobre o papel da escola e da educação na luta por igualdade.

Em suma, tanto “Escritores da Liberdade” quanto o artigo de Christian Baudelot ofereceram perspectivas valiosas sobre a educação e suas implicações sociais. Enquanto o filme apresenta uma narrativa de esperança e transformação individual, o artigo provoca uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais que moldam a educação. Juntos, contribuem para uma compreensão mais profunda do papel da escola na sociedade e das lutas enfrentadas pelos alunos em contextos de desigualdade.

4 | “ESCRITORES DA LIBERDADE”: DA FICÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE AS TEORIAS DE NORBERT ELIAS

Nosso desafio aqui é analisar o filme também com base em leituras sobre o sociólogo Norbert Elias, alemão que estudou a sociedade da corte francesa de séculos passados. O cenário do filme é totalmente diferente, entretanto é possível fazer associações com as concepções teóricas elisianas, posto que o processo de formação de uma dada sociedade foi a problemática de Norbert Elias ao analisar normas de comportamento, conduta e ética dos indivíduos e sua interdependência na construção de uma civilização. As pesquisas de Norbert Elias tem hoje forte influência teórica e temática na sociologia e nos estudos educacionais. Decorre daí a relevância de uma obra como “Norbert Elias e a Educação” (2007) de autoria de Andrea Borges Leão, socióloga esta que usa o aparato conceitual de Elias neste livro e também nas suas pesquisas no campo dos estudos educacionais acerca de leitura e livros destinados às crianças e jovens no Brasil.

No livro “Norbert Elias e a Educação” a socióloga aborda as contribuições elisianas para os estudos educacionais, pois Norbert Elias pesquisou e analisou os costumes de uma sociedade, buscando “compreender as transformações dos comportamentos e das

necessidades do controle e da proibição para o equilíbrio das forças que impulsionaram os sistemas de relações sociais” (Leão, 2007, p. 8-9). Seus estudos concluíram que o processo civilizador social produziu as diferenciações entre os indivíduos.

A categoria analítica “*habitus* social” de Norbert Elias ajuda a compreender os grupos sociais destacados no curta-metragem considerando este conceito como “o elenco de disposições para o pensamento e a ação que, herdados ou adquiridos ao longo da formação de um indivíduo, acabam por tomar forma e expressão no trabalho adulto” (Leão, 2007, p. 11) No filme os personagens são marcados por vivências de violência de uma sociedade agressiva, injusta e cruel que tirou as expectativas dos jovens, quanto ao cotidiano escolar e o desempenho acadêmico. Os professores e os estudantes da escola cenário do filme são de “*habitus* social” diferentes, tem padrões de comportamentos e desejos diferentes. São evidentes as diferenças etnicorraciais desde as cenas de abertura do vídeo, conflitos por causa da cor da pele, da origem latina e asiática, em que são todos vítimas da violência contrastando com a branquitude da polícia, da professora, da coordenadora escolar e dos outros alunos da escola que apresentam um desempenho acadêmico melhor quanto às notas e comportamentos disciplinados pelas normas da “branquelândia”.

Norbert Elias também viveu em um “*habitus* social” privilegiado, diferente dos alunos “escritores da liberdade”. Ele pertenceu a uma família de abastardos, frequentadores de concertos e teatros, praticantes do judaísmo, leu muitos livros, frequentou escolas, estudou medicina, filosofia e sociologia, na juventude conheceu os horrores da guerra como soldado alemão, sofreu a perseguição nazista já adulto, tendo que buscar exílio de sua terra natal. Ao estudar o processo de civilização na corte francesa destacou que “as classes inferiores do antigo regime, os camponeses miseráveis não participaram do universo da civilidade”. Os jovens de “Escritores da Liberdade” igualmente não eram considerados civilizados e precisavam de um disciplinamento da conduta. A civilidade francesa analisada por Elias requeria a assimilação de regras de conduta e bons comportamentos dos indivíduos. Este não era o caso dos estudantes da professora Erin Gruwell, uma vez que os tais alunos queriam transgredir regras impostas na escola como forma de externar suas inquietudes. Assim, desrespeito as origens étnicas eram comuns em sala de aula. Deboches por causa da aparência física também se verificavam. A disciplina que era imposta na escola representava a classe dominante branca, cuja cultura era apresentada como universal, por isso os discentes se incomodavam, pois não representavam a história de vida deles.

Norbert Elias pesquisou nos manuais de conduta e etiqueta usada na corte francesa para disciplinar a postura da nobreza diante da autoridade absoluta da realeza do soberano. Pensando no enredo do filme percebemos que a leitura foi usada para educar os alunos e possibilitar um envolvimento deles nas atividades escolares e, com isso, provocou a construção de sentidos positivos na vida dos estudantes.

Longe da teoria elisiana, a professora apostou num projeto de leitura na formação educacional de seus educandos. Ela escolheu um livro sobre perseguição a um grupo

cultural e étnico e os usos da violência e sofrimentos causados às vítimas de forma tão injusta. Com uma metodologia variada, inclusive usando gamificação, a professora foi envolvendo os alunos e incitando a curiosidade deles em torno da leitura de “O diário de Anne Frank”. Associando a leitura do livro com a realidade cruel das famílias dos alunos, o gosto pela leitura foi se desenvolvendo. Ademais, a leitura proporcionou a prática da escrita de forma muito peculiar, em que cada aluno executou uma escrita de si, trazendo à tona para a professora os dissabores que a violência provocou na história de vida de cada discente.

Ainda quanto à relevância da leitura, as pesquisas de Norbert Elias, demonstraram que a leitura de manuais de comportamento foi significativa para a formação de corte civilizada francesa. No Brasil, a socióloga Andrea Borges Leão igualmente pesquisou sobre leitura e analisou os livros infantis como recursos que permitem conhecer a sociedade, promovem a socialização das crianças e possibilitam a assimilação de comportamentos.

“Escritores da Liberdade” é uma longa-metragem que pode ser pensado sobre o mesmo viés quanto à importância da leitura e a formação do “*habitus* leitor”, categoria analítica usada por Norbert Elias. Ademais, na prática pedagógica e nos estudos educacionais é indispensável elencar a leitura de bons livros para uma aprendizagem significativa. Em consonância com o pensamento de Leão (2007), a leitura pode ser criativa, subversiva, além de alterar comportamentos, promover adesões e realizar admoestações. (p.15)

Livros podem tocar o íntimo dos leitores, tocar as emoções como assistimos no filme, no qual os adolescentes passam a escrever sobre o cotidiano de suas vidas num diário. Manuais de civildade não serviriam aos “escritores da liberdade”, bem como os livros didáticos daquela escola de Long Beach não eram adequados para tocar “as disposições da alma” daqueles jovens porque eram distante da realidade deles. Uma realidade sem afetividades e com relações sociais marcadas pela dor, em que bons modos, regras e costumes de etiqueta não diziam nada, uma vez que as gangues criavam as regras onde eles viviam e o Estado nada resolvia.

Norbert Elias estudou obras que serviam para a elite construir noção de civildade com regras de conduta. Na sociedade de hoje isso pouco serve e para os “escritores da liberdade” muito menos. Diferente dos manuais de civildade, os livros são extremamente importantes e em sala de aula são indispensáveis por diversos motivos, sendo um deles a função de “utensílios culturais que melhor fazem o elo entre as estruturas mentais e as figuras sociais” (Leão, 2007, p. 62). Além do que, quem ler um livro dar-lhe novos sentidos. O consumo cultural e a apropriação que se faz de um livro produz bens simbólicos conforme sua recepção, promovendo práticas positivas no processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade escolar na qual estamos inseridos como professores da educação básica - apesar de tantas dificuldades - a leitura de livros didáticos ou paradidáticos contribui decisivamente para o desenvolvimento estudantil e o entendimento da diversidade cultural.

Isso não é nada fácil de fazer com turmas de escola pública e hoje, em tempos de cultura digital, isso tem se tornado um desafio cada vez maior.

A escola é o locus privilegiado para a disseminação da cultura impressa e acreditar na leitura, na formação e transformação do “*habitus* leitor” está para além do idealismo da personagem central do filme. O que não podemos fazer é tomar a dita personagem como paradigma de nossa prática pedagógica, no sentido de que ela quem compra livros com trabalho extra que realiza, posto ser do poder público o dever de dotar as instituições escolares de recursos pedagógicos necessários para um trabalho docente eficiente.

Erin Gruwell fez a diferença na ficção, todavia é demasiado esperar uma super professora para ajudar a fazer educação e transformar a vida dos educandos. Na nossa realidade brasileira os impasses da docência no sistema público educacional são muitos e nunca serão resolvidos se jogarmos os limites desse sistema na responsabilidade dos docentes. Professor não tem como bancar instrumentos necessários para trabalho com alunos, cabe ao Estado providenciá-los.

5 | ESTUDANDO MICHEL FOUCAULT E REFLETINDO ACERCA DE “ESCRITORES DA LIBERDADE”

O texto "Foucault e a Educação: em defesa do pensamento" (2004), escrito por José Ternes, aborda a influência do filósofo Michel Foucault na filosofia da educação. Foucault dedicou-se aos estudos da história do pensamento ocidental e da verdade, propondo uma perspectiva inovadora sobre o saber. Ao analisar as condições de possibilidade dos saberes modernos, ele questiona conceitos tradicionais e propõe uma transformação radical na visão da educação.

Neste contexto, é interessante explorar como sua concepção influencia a forma como se entende o papel da educação na sociedade contemporânea. O autor do texto, José Ternes, discute o argumento central de Foucault de que o principal objeto da escola deve ser o livro - ou seja, o pensamento vivo - enquanto todos os outros elementos (como professores, alunos e sociedade) existem para ele.

De acordo com Foucault, o livro desempenha um papel central na concepção de educação. Ele argumenta que o principal objeto da escola deve ser o livro, ou seja, o pensamento vivo. Isso significa que o foco da educação deve estar no acesso e na interação com ideias e conhecimentos presentes nos livros.

Segundo Foucault, a figura do professor, do aluno, da sociedade e da administração existem para servir ao livro como fonte de conhecimento. O livro é visto como uma manifestação do saber humano e sua leitura permite a criação de novas ideias.

Essa concepção valoriza a criatividade humana e a livre expressão das ideias. Ao colocar o livro como figura central na educação, Foucault sugere uma mudança radical na forma como entender a transmissão de conhecimento dentro das instituições educacionais

tradicionais.

Ao relacionar essa abordagem com questões atuais sobre educação e conhecimento, pode-se refletir sobre as implicações dessa perspectiva foucaultiana para a formação dos indivíduos e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir dessa análise crítica, é possível estabelecer conexões entre as ideias de Foucault e experiências práticas no campo educacional.

O filme "Escritores da Liberdade" é uma obra baseada em fatos reais que retrata a história de uma professora, Erin Gruwell, e seus alunos em uma escola de um bairro problemático nos Estados Unidos. O filme aborda temas como racismo, preconceito e desigualdade social, apresentando o poder transformador da educação.

Ao longo do enredo, vê-se como Erin utiliza métodos pedagógicos inovadores para engajar seus alunos e incentivar a reflexão sobre suas próprias experiências de vida. Ela os inspira a expressar suas vozes por meio da escrita e a compartilhar histórias pessoais que revelam as dificuldades enfrentadas nas ruas violentas de sua comunidade.

Com o passar do tempo, esses jovens aprendem a superar suas diferenças e estereótipos pré-concebidos para se tornarem verdadeiros escritores da liberdade. Eles descobrem o poder das palavras para criar mudanças positivas em suas vidas e na sociedade ao redor.

"Escritores da Liberdade" é um filme emocionante que faz lembrar do impacto transformador que os educadores podem ter na vida dos estudantes, mostrando como a dedicação à educação pode romper barreiras sociais e promover igualdade de oportunidades.

O filme "Escritores da Liberdade" também aborda a importância do acesso ao conhecimento e à educação como forma de transformação pessoal e social. Assim como na concepção de Foucault sobre a educação, o filme mostra que o livro, ou seja, a literatura, desempenha um papel fundamental na vida dos personagens e na sua jornada de aprendizado.

No filme, uma professora utiliza livros como ferramentas para engajar seus alunos em um processo de autoconhecimento e crescimento intelectual. Através da leitura de obras literárias que abordam questões relevantes para suas vidas, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e a desenvolverem habilidades críticas.

A relação entre o texto sobre Foucault e o filme "Escritores da Liberdade" está no valor atribuído à leitura como uma forma de empoderamento individual e coletivo. Ambos destacam a importância do acesso ao conhecimento como meio para desafiar estruturas opressivas e promover mudanças sociais significativas.

61 “ESCRITORES DA LIBERDADE” NO CONTEXTO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MARXISTA

Karl Marx foi um pensador que produziu uma vasta gama de conhecimentos, suas obras influenciam até hoje diversas áreas do pensamento humano. Nessa breve análise, nos ocuparemos da perspectiva marxista da educação. Para Marx e Engels (1980) as sociedades divididas em classes sociais antagônicas se constituem em duas bases distintas e interligadas: A infraestrutura que trata das ferramentas de produção do capital tais como: terras, fábricas, máquinas, dentre outros, e pela superestrutura que corresponde às ferramentas ideológicas desse tipo de sociedade como a política, filosofia, religião e principalmente a educação. Assim sendo, se a infraestrutura da sociedade é capitalista, a superestrutura é responsável pela construção e reprodução das ideias que legitimam os interesses de classe, influenciando o modo de vida dos homens.

A produção de ideais, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanação direta de seu comportamento material. (Marx, Engels, 1980, p.25).

Dessa forma, a educação no contexto da sociedade capitalista torna-se uma ferramenta preponderante para formação do homem e para a reprodução dos valores do capital que tem como premissa a geração de riquezas. Conforme afirma Frigotto (2010).

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (Frigotto, 2010, p.20).

O modelo de educação implementado pelo capital não tem como ponto de partida um ensino emancipador, conectado com a realidade de classe dos indivíduos, ao contrário repassa através dos conteúdos a ideia de uma sociedade sem discrepâncias e problemas de ordem social, as desigualdades historicamente constituídas na perspectiva do capital podem ser superadas pelo esforço individual pela operação de um “milagre” como bem pontua Frigotto na passagem acima citada, um ensino para promover a ascensão social de indivíduos que a buscam, ignorando os problemas de classe, gerados a partir da própria lógica capitalista.

Marx e Engels, embora não tenham escrito uma obra específica sobre a temática educacional, realizam em suas obras, uma importante e esclarecedora apreciação sobre essa questão e como ela opera na constituição do ser social. Na concepção marxista, a educação, por ser uma ferramenta ideológica, exerce um duplo papel. Para Rodrigues (2004) o primeiro é de fornecer os mecanismos para manutenção da ordem vigente e o segundo é contribuir para a superação dessa mesma ordem. A diferença será dada pelos

conteúdos pautados no chão da escola, como afirma Bourdieu (2007, p.74):

Para além do contato direto com bens culturais e do treinamento familiar, os jovens das classes privilegiadas herdaram saberes, gostos e disposições culturais que se encaixam nas demandas do ensino institucionalizado.

Se os conteúdos escolares privilegiam a classe dominante, aqueles que não pertencem a ela ficam impedidos de desenvolver sua consciência crítica e mais ampla sobre a realidade material, resultado disso é a formação de indivíduos alienados, com uma visão deturpada em relação à sua própria existência.

Esse bloqueio ideológico resulta no distanciamento entre escola e a vida real, os alunos oriundos da classe trabalhadora se matriculam numa instituição de ensino cujo os conteúdos abordados não dialogam com sua vivência, sem identificação com a escola, estes estudantes apenas buscam cumprir uma formação que lhe é exigida para sua inserção no mercado de trabalho, frequentar a escola torna-se apenas uma enfadonha obrigação.

Mesmo não concordando com essa escola, são compelidos a frequentá-la, pois dependem dela para receber um certificado que os habilite a entrar no mercado de trabalho. As alternativas para os não proprietários na sociedade burguesa são restritas. Assim, pode-se entender a universalização do ensino como uma forma de garantir a difusão e a incorporação do ideário burguês por toda sociedade. (Pereira, 2013, p.108).

No filme “Escritores da Liberdade” as tensões vividas por uma professora e sua turma no cotidiano de uma escola precarizada e com alunos vivendo num contexto social de desigualdade, racismo e violência. Ao se deparar com seus novos alunos, a professora Erin Gruwell não consegue administrar sua sala de aula em virtude do mau comportamento e desinteresse pelo estudo por parte dos seus estudantes. De início ela parte para confronto com eles e logicamente não obtém resultado o que eleva suas frustrações enquanto docente, algo muito presente na realidade dos profissionais docente da atualidade, mesmo sem contar com o apoio de seus colegas de trabalho e da gestão escolar, ela acredita na possibilidade de transformar a realidade daqueles jovens através da leitura.

Ao implementar esse projeto baseado no “Diário de Anne Frank” ela deu voz aos seus alunos e eles puderam relatar o que vivenciavam nas suas vidas para além da escola. Estes relataram em seus próprios diários o quão difícil era viver naquele ambiente onde estavam inseridos, sofrendo as mais distintas formas de abuso, nas ruas e nas suas casas.

Através de seu projeto de leitura, a professora conseguiu dar voz a seus alunos e eles passaram a perceber que a escola finalmente estava lhes dando voz, que agora eles podiam retratar as suas difíceis realidades sem censura e isso foi determinante para que eles mudassem de ideia em relação a ela.

Em suma: a escola tornou-se atrativa para aqueles jovens “problemáticos” quando eles foram atendidos em seus anseios, que não era estudar gramática e sim expressar a realidade de suas vidas, sem terem seus pensamentos tolhidos.

A experiência promovida pela professora foi o que Gramsci (1941) chamaria de ação contra hegemônica, ou seja, no contexto da educação massifica, voltada para conteúdos hegemônicos e classistas pode-se criar condições de humanização para os filhos da classe trabalhadora.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o filme à luz das teorias de Pierre Bourdieu, Christian Baudelot, Norbert Elias, Michel Foucault e Karl Marx é possível vislumbrar a importância dos diversos pensamentos e concepções pedagógicas na análise da realidade educacional, sobretudo do Brasil, pois nos ajudam a compreender as relações sociais presentes nas nossas escolas. A leitura dos textos citados aqui nos levou a refletir sobre a realidade da educação no Brasil, onde também há uma forte relação entre classe social e acesso ao conhecimento. Os conceitos de violência simbólica e *habitus* social são especialmente relevantes ao considerarmos como as normas culturais e as expectativas sociais moldam a experiência dos alunos e professores. A crítica ao sistema educacional, que aparentemente promove a igualdade, mas na verdade reproduz desigualdades, é um alerta importante para a necessidade de mudanças estruturais. É fundamental que a educação não apenas forneça acesso, mas também promova um ambiente que valorize a diversidade cultural e social, permitindo que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo. A escola não será espaço de transformação social sem enfrentar uma transformação na sua própria estrutura. O filme abordado neste artigo também nos chama a atenção para não romantizar o trabalho docente, porém entendemos que é indispensável compreender as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais dos alunos para criar situações que favoreçam uma aprendizagem significativa para os educandos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. Oeiras: Celta Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **École, la lutte de classe retrouvée**. In: PINTO, L.;

SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). **Pierre Bourdieu**: sociologue. Tradução de Mariana Barreto. Paris: Fayard, 2004, p. 187 - 209.

ESCRITORES da Liberdade (Freedom Writers, 2007). Direção e Roteiro de Richard LaGravenese. Distribuidora Paramount Pictures.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 17ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010, p. 20 - 98.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). **Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: . *Cadernos do cárcere* Trad. Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 13 - 53. LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Vol. I Lisboa: Editorial Presença, 1980, p.11-102.

PEREIRA, Valmir. **O indivíduo burguês e a crise da escola**. Jundiaí. Paco Editorial: 2013.

TERNES, José. **Foucault e a educação**: em defesa do pensamento. *Educação & Realidade*, jan/jun, 2004, p. 155-168.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA PRESENCIAIS OU VIRTUAIS

Data de submissão: 17/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Vanina Costa Dias

Graduada em Psicologia, Mestre em Educação, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia
PUC Minas
Belo Horizonte/MG

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação Tecnológica e Doutora em Estudos da Linguagem
POS LING
Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG
Belo Horizonte, MG, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho constitui-se como um ensaio teórico sobre as principais Teorias da Aprendizagem como elementos norteadores da prática pedagógica com o propósito de compreender, de forma mais sistêmica e integrada, os eventos que ocorrem nas salas de aula, especialmente nos domínios do ensino e das aprendizagens dos estudantes quer seja em espaços físicos ou virtuais. Evidencia-se as principais Teorias da Aprendizagem:

o *Behaviorismo*, o *Cognitivism*, o *Construtivismo* e a *Teoria da Atividade de Leontiev*, além da *Aprendizagem Dialógica*. O texto foi estruturado de forma a discutir sobre as implicações pedagógicas para a aprendizagem do *Behaviorismo*, *Cognitivism* e *Construtivismo*, a correlação entre o motivo e ação da *Teoria da Atividade de Leontiev* e a relevância da interação para a aprendizagem dialógica. A discussão oportunizou considerar que os eventos que ocorrem nas salas de aula físicas ou virtuais, envolvem sobretudo a motivação, pois toda ação acarreta operações tal como desenvolvido por Leontiev (1878). Concluímos que a aprendizagem que ocorre nas salas de aula, sob a ótica da *Teoria da Atividade* é sistema constituído por elementos mediadores: ambiente físico ou virtual, planejamento, as técnicas, procedimentos, interfaces, legislações, que são modificados e modificam a natureza que são articulados pelas ações da atividade empreendida pelos professores, através das mediações entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Atividade. Aprendizagem. Mediação Pedagógica

LEARNING THEORIES: IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL MEDIATIONS IN FACE-TO-FACE OR VIRTUAL CLASSROOMS

ABSTRACT: The present work is constituted as a theoretical essay on the main Theories of Learning as guiding elements of pedagogical practice with the purpose of understanding, in a more systemic and integrated way, the events that occur in classrooms, especially in the domains of teaching and learning, of student learning, whether in physical or virtual spaces. The main Theories of Learning are highlighted: Behaviorism, Cognitivism, Constructivism and Leontiev's Activity Theory, in addition to Dialogical Learning. The text was structured in order to discuss the pedagogical implications for the learning of Behaviorism, Cognitivism and Constructivism, the correlation between the motive and action of Leontiev's Activity Theory and the relevance of interaction for dialogic learning. The discussion made it possible to consider that the events that occur in physical or virtual classrooms involve above all motivation, since every action entails operations as developed by Leontiev (1878). Activity Theory is a system consisting of mediating elements: physical or virtual environment, planning, techniques, procedures, interfaces, legislation, which are modified and change the nature that are articulated by the actions of the activity undertaken by teachers, through mediations between students and the object of knowledge.

KEYWORDS: Activity Theory. Learning. Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

São várias as teorias que sustentam os estudos relativos à aprendizagem que se constituem como uma tentativa sistemática de interpretação e/ou organização sobre como ocorre a aprendizagem. De modo geral, referem-se à aprendizagem cognitiva, aquela que resulta do armazenamento organizado de informações, ideias e conhecimentos no cérebro dos estudantes.

Neste texto discorre-se sobre as principais Teorias da Aprendizagem (TA) como elementos norteadores da prática pedagógica e, as análises aqui descritas, buscam provocar possibilidades de reflexões que nos permitam compreender, de forma mais sistêmica e integrada, os eventos que ocorrem nas salas de aula, especialmente nos domínios do ensino e das aprendizagens dos estudantes quer seja em espaços físicos ou virtuais. Conforme concebido por Rodrigues, Monteiro e Moreira (2013) esses espaços são planejados e semi estruturados de acordo com os resultados de aprendizagem e os objetivos da formação, onde são mobilizadas e integradas diferentes dimensões pedagógicas. Trata-se de conceber a sala de aula (física ou virtual) como um sistema de atividade para que a multiplicidade de relações existentes entre os seus elementos (estudantes, professores, artefatos, regras) possam ser melhor compreendidas (Fernandes, 2009).

Para além das relações que se dão na sala de aula presencial, defende-se que os regimes de educação a distância não são uma simples separação geográfica entre estudantes e professores, mas um importante conceito pedagógico que descreve as relações professor-estudante quando estes estão separados no espaço/tempo. Entende

que essas relações são ordenadas conforme os seguintes componentes: estrutura dos programas educacionais, interação entre estudantes e professores e o grau de autonomia do estudante. Tori (2018) ressalta que: a aproximação do estudante com o conteúdo, do estudante com o professor ou do estudante com os colegas de aprendizagem é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem, de forma que a aprendizagem à distância repercuta como um paradoxo. O autor reconhece que em atividades virtuais há uma dificuldade maior em prender a atenção dos estudantes e o planejamento é mais complexo, pois precisa garantir o envolvimento e a participação de todos. Becker e Marques (2002), argumentam que as possibilidades do ensino e da aprendizagem à distância devem ser concebidas dentro de propostas abertas pelas epistemologias críticas e pedagogias relacionais que apostam no desenvolvimento do sujeito pela sua própria atividade colaborativa. Asseveram os autores:

Elas não devem ser reduzidas aos tacanhos e melancólicos limites da concepção de conhecimento-cópia ou transmissão de informações, cuja mal disfarçada intenção é criar e estabelecer formas de controle de comportamento que costumam transformar-se, no cotidiano escolar, em formas de opressão, em cerceamento da criatividade. (Becker; Marques, 2002, p.96)

Nessa perspectiva, o processo educativo que ocorre à distância deve ser assumido como prática pedagógica e não simplesmente como uma mera questão de aproximação geográfica, uma vez que o diálogo, como fundamento do modelo pedagógico a ser adotado, a interação, a troca e a negociação são fundamentais para a integração dos diferentes componentes e processos existentes nos sistemas a distância (García Aretio, 2019).

Nos regimes de educação que ocorrem a distância, de forma mais decisiva, a aprendizagem, que é um fenômeno social por natureza, é construída por meio de diferentes diálogos ou situações conversacionais entre as partes envolvidas que constroem o conhecimento. Relata o autor supracitado, que a aprendizagem, no contexto virtual, é gerada por meio de múltiplas interlocuções e conexões humanas e não humanas, como um quadro comunicativo com fins pedagógicos, onde o estudante deve estabelecer um diálogo através dos diferentes recursos, com a instituição e com os professores.

À luz dessas considerações, evidencia-se, neste texto, as principais TAs: o *Behaviorismo*, o *Cognitivismo*, o *Construtivismo* e a *Teoria da Atividade de Leontiev*. Enfoca-se, também a *Aprendizagem Dialógica (AD)*, por considerar que essa vertente está relacionada com as concepções pedagógicas nos seus diferentes contextos históricos e ainda porque a mesma remete à diversas vivências que foram potencializadas nesses últimos dois anos nos quais se experimentou práticas diversas de ensino em contextos virtuais e à distância devido ao evento da pandemia global provocado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2). Na direção de refletir sobre o futuro pós Covid-19, Gatti (2020), questiona-se a probabilidade de que teremos que pensar a qualidade da educação em outro modelo, com novos valores, tanto com relação às gestões como às dinâmicas curriculares e pedagógicas.

A autora lembra a importância de a educação dar novos sentidos aos conhecimentos e novo significado para a educação, superando suas perspectivas apenas reprodutivas ou de mercado.

BEHAVIORISMO, COGNITIVISMO E CONSTRUTIVISMO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Na evolução histórica dos processos de ensinar e aprender, a Psicologia se apresentou num primeiro momento como a ciência do comportamento humano a partir da qual se desenvolvia a possibilidade de controlar o comportamento. Este era entendido como produto das pressões do ambiente, consistindo no conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas. Esse era o fundamento do *Behaviorismo*, uma filosofia de natureza metodológica relacionada com a investigação das situações de aprender em animais para aplicar esses conhecimentos aos humanos (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

O *Behaviorismo* pode ser classificado em dois tipos: o *Behaviorismo* metodológico e o radical. O *Behaviorismo* metodológico é também denominado como comportamentalismo, (Ostermann; Cavalcanti, 2010), constituindo-se, essencialmente, como uma postura filosófica que se ocupa de comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito. Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (respostas). Busca estabelecer relações funcionais, ou leis, entre estímulos e consequências (Moreira, 2009).

O *Behaviorismo* Metodológico, de caráter empirista e determinista, preconizava que o ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente e que não possuía nenhuma herança biológica ao nascer, ou seja, nascia vazio no que se referia a qualquer informação. Watson (1878-1958), seu precursor, rejeitava os processos mentais como objeto de pesquisa, pois não considerava como passível ser objeto de estudo aquilo que não fosse consensualmente observável. O objetivo é a obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, associado a um estímulo incondicionado.

Essa teoria mostrou-se insuficiente para explicar as aprendizagens complexas, restringindo-se à explicação dos comportamentos involuntários e reações emocionais. Os comportamentalistas, então, ocupavam-se de estudar as conexões estímulo-resposta sem levar em consideração o que se passa na mente do indivíduo quando ocorre tal associação (Moreira, 2009).

Para a outra vertente, o *Behaviorismo* Radical, criada por Skinner (1904-1990), o *Behaviorismo* não era um estudo científico do comportamento, mas sim uma Filosofia da Ciência que se preocupava com os métodos e objetos de estudo da Psicologia. Para ele, os chamados fenômenos da privacidade, entendidos como os processos mentais, são de natureza física, material e, são, portanto, mensuráveis (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

A premissa do enfoque skinneriano é o condicionamento operante, compreendido como uma reação a um estímulo casual. Um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. É, portanto, uma construção de aprendizagem de um novo comportamento, chamado por Skinner de modelagem (Moreira, 2009; Neves; Krüger; Frison, 2019).

Os efeitos do condicionamento operante de Skinner sobre as práticas pedagógicas se configuram como reforço positivo ou negativo. Moreira (2010) aponta que a abordagem skinneriana aplicada ao processo educacional leva de imediato à ideia de objetivos operacionais, ou seja, comportamentos que o aprendiz deve apresentar, ou respostas que deve dar, ao longo do processo e ao final deles.

A função do professor, atribuída por Skinner, durante o processo de ensino, resulta de sua compreensão de aprendizagem. Ao entender a aprendizagem como um arranjo planejado de contingências, Skinner projeta no professor a figura do planejador, executor e avaliador desse processo, alguém responsável por facilitar e auxiliar o percurso do aprendiz (Neves; Krüger; Frison, 2019), porém materializados pelo uso mecânico da reprodução, no processo de ensinar através da repetição e modelagem do estudante. Essa aprendizagem por condicionamento operante é conhecida também como “Aprendizagem Instrumental” baseada no reforço positivo e negativo (Díaz-Rodríguez, 2011).

Em contraponto ao modelo clássico do estímulo e resposta do *Behaviorismo*, surge o Cognitivismo, cujo foco está nos aspectos biológicos e no comportamento humano, por meio do estudo da consciência e da mente. É uma corrente que sugere que o estudo da maneira como as pessoas pensam levará a um amplo *insight* sobre grande parte do comportamento humano. Isso implica estudar cientificamente a aprendizagem, não como um fator internalizado do indivíduo mecanicamente, mas como um produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos, criando assim, uma rede de significados através da cognição (Dutra; Coelho, 2018).

Preocupa-se, então, com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Destaca-se que a cognição é assumida, assim, nessa vertente, como o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem, como uma ponte para a aquisição de novos significados. (Santos, 2006). Esta teoria aponta que o conhecimento está distribuído numa rede de conexões e que, desse modo, a aprendizagem consiste na capacidade de edificar essas redes e circular nelas, desenvolvendo assim a capacidade de refletir, decidir e partilhar (Díaz-Rodríguez, 2011; Dutra; Coelho, 2018).

Ancorado nesta premissa, o Cognitivismo de Ausubel (1963) defende que aprendizagem é o processo de organização e integração das informações em unidades de conhecimento que ele denomina como “estruturas cognitivas”. Dessa maneira, o estudante organiza uma rede de conhecimentos conceituais relevantes para sua existência no contexto familiar, escolar, grupal, social, através de duas vias que Ausubel denomina

“aprendizagem receptiva”, própria de um aprendiz memorístico, e de “aprendizagem por descoberta”, considerado um aprendiz significativo. O primeiro se refere à assimilação de informações dadas de forma completa pelo interlocutor e, o segundo, ao oferecimento incompleto das informações, obrigando o aprendiz a “descobrir” o conhecimento, tecendo os velhos conhecimentos com suas novas hipóteses até encontrar a resposta certa (Díaz-Rodríguez, 2011).

Dentro da corrente Cognitivista, é importante destacar também a teoria psicogenética da aprendizagem, desenvolvida por Piaget. Na visão piagetiana da aprendizagem, encontra-se um mecanismo que constitui um conceito básico: a ação sobre os objetos, ou seja, para que se produza qualquer fenômeno psicológico é imprescindível a interação entre o sujeito e seu meio (Díaz-Rodríguez, 2011).

Piaget considera quatro fatores essenciais para esse desenvolvimento: 1) o biológico, relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso; 2) o de experiências e de exercícios, adquirido na ação da criança sobre os objetos; 3) o de interações sociais, que se desenvolve por meio da linguagem e da educação; e 4) o de equilíbrio das ações, que está relacionado à adaptação ao meio e/ou às situações (Fossile, 2010).

O que mais se evidencia nesta concepção da psicogenética da aprendizagem é a certeza de que o aprendiz não se dá externamente, como um produto acabado, e sim “negociado” pelo próprio aprendiz, a partir da dinâmica evolutiva de sua mente. De acordo com Piaget, o meio oferece situações de conflito que exigem da criança determinado nível de conhecimentos que naquele momento ela não dispõe de forma a resolver determinada situação, obrigando-a, assim, a aprender um dado conhecimento para adaptar-se a tal situação: dar a resposta adequada ou, no caso inverso, a não dar a resposta certa e, portanto, manter o conflito e ainda não se adaptar a essa situação até alcançar o nível de resposta adequado (Díaz-Rodríguez, 2011).

Faz-se relevante destacar que na teoria piagetiana é muito importante a concepção de “autoconstrução”, isto é, o próprio sujeito é quem constrói seu conhecimento. Disso decorre que o aprendiz não é oferecido de “fora” e recebido passivamente pelo aprendiz, e sim elaborado a partir das informações obtidas por ele ou pelos dados oferecidos pelo meio, os quais se retomam e reestruturam. Neste manuseio, adicionam-se e/ou se eliminam elementos a partir da experiência do aprendiz, autoconstruindo um conhecimento final, próprio, resultado de sua aprendizagem (Fossile, 2010).

As bases teóricas pedagógicas representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela Psicologia sócio-histórica soviética, em especial de Vygotsky, vão sustentar, nas primeiras décadas do século XX, a concepção “Interacionista”, e “Construtivista”. Essa teoria integra o individual, salientado por Piaget, e o social, privilegiado por Vygotsky, no aprendiz humano (Díaz-Rodríguez, 2011). Vygotsky, em vez de identificar fases abstratas de desenvolvimento cognitivo, procurou especificar os eventos culturais e as

atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade (Cosaro, 2011).

Dessa forma, no contexto construtivista, difundiu-se o princípio de que todo conhecimento é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito. O princípio fundante recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto que, pela sua própria experiência de relação com o meio, reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e interesses. O sujeito adiciona informação de sua própria experiência para construir determinado conhecimento, habilidade, afeto, valorização, entre outros.

Assim, se a estimulação ambiental (externa e interna) é importante, em termos de exigência e de dados, também é importante a possibilidade autônoma de manipular essas ofertas para obter um resultado genuíno que, ademais, pode coincidir com os resultados de outros aprendizes e não perde a autenticidade de ser pessoal (Díaz-Rodríguez, 2011).

Um conceito vygostskyano crucial é a noção de internalização, em que cada função no desenvolvimento da criança aparece primeiramente no nível social e, depois, no nível individual. Isto quer dizer que todo o conhecimento humano tem sua fonte no externo, ou seja, está primeiramente construído no social-histórico, porque foi elaborado pelo próprio homem nas suas relações interpessoais, nas quais trocou experiências, fonte humana e conhecimento. Num segundo momento, Vygotsky afirma que tal conhecimento se converte em intrapessoal porque o sujeito que aprende o personaliza segundo sua própria experiência, seus interesses, capacidades e possibilidades; quanto a estas últimas, são condicionadas pelos fatores externos que o rodeiam no momento de apropriação, de aprendizagem (Díaz-Rodríguez, 2011; Neto, 2020).

Coll et. al (1994) alerta que o construtivismo, que se desenvolveu através das concepções piagetianas, no contexto escolar, está organizado a partir de três ideias: a primeira é a de que o estudante é o responsável por sua aprendizagem; a segunda preconiza que, no ambiente escolar, o conhecimento já elaborado tem que ser reconstruído pelo estudante; a terceira considera que o professor tem o papel de orientador no processo de reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, Zabala (2002) afirma que o papel ativo do estudante não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do professor. É ele quem cria as condições para a construção do conhecimento que os estudantes fazem, seja ela mais ampla ou mais restrita. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental dos estudantes, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

Dessa forma, a intervenção pedagógica é concebida como uma mediação no processo de construção do estudante; uma intervenção que cria zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) (Zabala, 2002). Assim, demonstrou a importância da mediação para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária,

sua percepção, a memória e o pensamento (Maior,2016).

A ZDP é compreendida por Vygotsky (1979) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes. Explica o pesquisador: “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1998, p. 113).

Para Corsaro (2011), as interações na ZDP são a prova final do desenvolvimento e da cultura, na medida em que permitem que os estudantes participem de atividades que seriam impossíveis de realizar por si mesmos, usando ferramentas culturais a que eles próprios devem adaptar-se para efetuar a atividade específica em questão e, assim, passadas adiante e transformadas por novas gerações.

Na teoria vygotskyana, a transformação do homem de biológico em sócio-histórico acontece num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Os modos culturais reais influenciam o desenvolvimento e funcionamento das funções mentais superiores. Os instrumentos e símbolos construídos numa determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (Díaz-Rodríguez, 2011; Maior, 2016).

Neto (2020) aponta que as implicações da teoria sociointeracionista, de Vygotsky, no contexto educacional, são o entendimento que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado do processo sócio-histórico, com relevância nas relações humanas e as possibilidades de aprendizagem ocorrem por meio da mediação simbólica. A premissa educacional, nessa abordagem teórica, é que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, sendo influenciado pela cultura, pela mediação da linguagem, seus instrumentos e signos.

No caso específico da aprendizagem, a possibilidade de contar com tais signos é poder utilizá-los no processamento de qualquer dado externo e interno e convertê-lo num aprendizado que permita resolver determinada situação prática, assegurando aprender, não somente as relações concretas, diretas e imediatas da interação com o meio, mas também aquelas relações abstratas e indiretas, assim como projetar os indivíduos ao futuro.

Vygotsky privilegia o “signo” linguístico sobre os demais signos como característica da aprendizagem exclusivamente mediada pelo ser humano, já que lhe permite obter informação e aprender, através da palavra; é por isso que se refere a ela de forma particular como mediação social, afastando-a das outras formas de mediação (por ferramentas, por imitação e por signos não linguísticos) e que prefere chamar de mediação instrumental (Corsaro, 2011). Na Tese vygotskyana, a linguagem é um signo mediador por excelência, conferindo assim um papel de destaque no processo de pensamento (Maior, 2016).

Do ponto de vista funcional, Vygotsky elege três funções presentes e facilitadas pelos signos linguísticos: a) através da possibilidade da linguagem de representar objetos, pessoas e fatos em geral, sem que eles estejam presentes no momento de sua evocação, o que facilita planejar ações previamente e projetar-se ao futuro, estimulando e regulando a própria atividade e influenciando de igual maneira nas ações das outras pessoas; b) através da faculdade que oferece a linguagem de analisar, abstrair e generalizar tais objetos, pessoas e fatos; c) através do compartilhamento de experiências formadas por conhecimentos, vivências e valorações numa atividade dialógica constante que, além da transmissão dessas experiências acumuladas na história humana às novas gerações, assegura o aperfeiçoamento da cultura da humanidade (Díaz-Rodríguez, 2011).

A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVOS E AÇÃO

Foi Leontiev, um psicólogo russo (1978), quem introduziu o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade, ou Teoria da Atividade (TA). Estruturada na teoria sociocultural de Vygotsky, defende o caráter histórico e social do desenvolvimento humano que ocorre por meio da atividade que o homem realiza em diferentes estágios da sua vida. Para o pensador, as ações, operações, motivos, objetos e fins, são os instrumentos mediadores das atividades humanas que ocorrem em movimentos constantes de transformação e superação. Salienta-se que a atividade é a unidade promotora da mediação entre o ser humano e a realidade a ser transformada, funcionando como elementos propulsores do desenvolvimento (Morais, 2017)

Vale destacar que a atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas, como fonte estruturante da consciência e refere-se a uma necessidade (motivo) específica de um sujeito ativo que move o objeto (metas) em direção à satisfação de sua necessidade e termina quando esta necessidade é satisfeita (Morais, 2017; Neves *et.al.*, 2019).

Reconhece-se que, na TA de Leontiev, o conceito de atividade está fundamentalmente relacionado com o conceito de motivo, necessidade ou interesse humano. Os motivos podem variar de acordo com a forma, métodos de realização, intensidade emocional, tempo, espaço, entre outros. Batista, Behar e Passerino (2010) ressaltam que o motivo, por ser material ou ideal, pode estar presente na percepção, ou somente na imaginação, ou no pensamento. À vista disso, as atividades humanas são sempre guiadas por necessidades, e, para satisfazê-las, tendem sempre para um objeto (Leontiev, 1978).

O principal aspecto que distingue uma atividade da outra é a diferenciação entre seus objetos, tornando-se, portanto, um dos principais elementos reguladores das funções internas ou dos processos internos na estrutura da atividade (Neto, 2020). Para Leontiev (1978), o objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiramente, na sua

existência independente, como subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito; em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode realizar-se de outro modo.

Assim como o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, também o conceito de objeto se relaciona com o conceito de ação. Isso posto, as ações estão direcionadas aos objetos, os quais são estabelecidos independentemente do motivo, mas mantêm com ele uma relação indireta. Leontiev (1978) argumenta que as ações realizadoras da atividade são estimuladas por seu motivo; contudo, estão dirigidas pelo objetivo.

Batista, Behar e Passerino (2010) lembram que é preciso diferenciar dois conceitos fundamentais: atividade e ação. As atividades, como explicitadas, são processos psíquicos caracterizados por aquilo a que se dirigem, como um todo. O objeto final da atividade é coincidir com o motivo que levou o sujeito a agir. O processo da ação pode não coincidir com o motivo, mas reside na atividade da qual faz parte. O objeto, por si só, não estimula o sujeito a agir. Entretanto, a ação pode ser transformada em operação (Batista; Behar; Passerino, 2010) e, portanto, está relacionada aos objetos ou metas. Os instrumentos disponíveis para a ação e as operações são direcionados pelas condições, ou seja, pelas circunstâncias do momento. Operações são, portanto, os meios pelos quais a ação é executada (Leontiev, 1978).

As ações apresentam, além do aspecto intencional, o operacional, isto é, a forma como se realizam as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de implementação da ação (Asbahr, 2005; Moraes, 2017). Na TA, a operação responde às condições nas quais se encontra o objetivo que a desperta; entretanto, por si só, não estimula o sujeito agir (Batista; Behar; Passerino, 2010). Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transforma-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. (Asbahr, 2005).

Do ponto de vista operacional, uma ação está inserida em circunstâncias e em especificidades que interagem direta ou indiretamente durante sua execução. Assim, as operações são meios por onde a ação se realiza (Neto, 2020); são, portanto, definidoras do modo de execução de uma ação. Na TA, a atividade se decompõe em ações que são orientadas por objetos conscientes a serem alcançados. No caso de uma ação, não há coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. O desenvolvimento da atividade do sujeito pode ser vislumbrado a partir de uma renovação dos motivos iniciais da atividade por meio de novos objetos de ação e da elaboração de novas operações para atingir os objetos (Neves *et.al*, 2019).

Em síntese, destaca-se três níveis da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), que embasa a TA: i) a atividade (1º nível), que se refere às necessidades (motivos) humanas e é orientada para o objeto; o que distingue uma atividade de outra é

o seu objeto; ii) a ação (nível intermediário), é orientada para as metas (objetos) a serem alcançadas e são rotineiras; iii) as operações (nível superior), são orientadas por condições de realização.

Neto (2020) aponta que a unidade dos processos do *inter* e do *intra* psicológicos no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é uma importante contribuição da TA para a abordagem dos processos de aprendizagem realizados em contextos digitais. Segundo o autor, esse princípio teórico pressupõe a necessidade de inter-relações dinâmicas entre os integrantes dos ambientes digitais, e, desses, com os professores, mediante um processo de intercâmbio comunicativo externo que induza à interiorização da aprendizagem e à consolidação de abstrações e generalizações realizadas em nível de atividade mental interna. A apropriação de conhecimento conceitual pressupõe necessariamente uma atividade sensorial-concreta, externa, que, enriquecida com as interações dialógicas entre os estudantes entre si e com os professores, é sistematizada na linguagem e interiorizada.

Partindo dessa premissa, Asbahr (2005) esclarece que a significação social da atividade pedagógica do professor é proporcionar condições para que os estudantes aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é o mediador entre o conhecimento e o estudante, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento.

A atividade orientadora de ensino é assumida pelo autor como aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. Fazem parte da atividade pedagógica: procedimentos de como organizar os conhecimentos no espaço educativo; recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação; processos de análise e síntese ao longo da atividade, ou seja, momentos de avaliação permanente para quem ensina e quem aprende (Moura, 2001).

À luz dessa abordagem a sala de aula pode ser concedida como um sistema de atividade, permitindo assim, uma forma mais apropriada de compreender as mudanças que aí possam ocorrer, pois, evidenciam as inseguranças, as tensões, as perturbações e inovações que acabam por funcionar como impulsionadoras da mudança (Fernandes, 2009). Para o autor, os sistemas de atividade parecem ser melhor definidos como estruturas complexas em que o equilíbrio e a previsibilidade são uma exceção e em que a instabilidade parece ser a regra. Fernandes (2021), assevera que, para as visões dominantes, os fenômenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, auto suficientes e robustas enquanto as pessoas, apesar de agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Do ponto de vista da TA, reconhece-se que o construtivismo veio questionar o determinismo e a representação objetiva dos fatos, mas a transformação das realidades, especificamente o conhecimento, os artefatos e as

instituições. Nessa direção o construtivismo é encarado de uma forma mais ampla porque se considera que são as pessoas, através de ações discursivas e materiais orientadas por um dado objeto, que constroem e/ ou transformam as instituições.

Nesta direção, a atividade humana, ou seja, determinados aspetos da esfera do subjetivo, não pode deixar de ser considerada mesmo quando se refere a processos naturais objetivos. As pessoas são assim consideradas como parceiras dos processos objetivos e não como seres especiais que se afastam dos objetos da sua ação e da sua cognição. Isto pode significar que, em muitos casos, as relações entre os processos subjetivos e objetivos poderão ser consideradas como formas de comunicação (Fernandes,2009;2021).

APRENDIZAGEM DIALÓGICA: A RELEVÂNCIA DA INTERAÇÃO

Pautada nos pressupostos teóricos de Habermas sobre o agir comunicativo e de Freire sobre a dialogicidade, a Aprendizagem Dialógica (AD) tem por objetivo promover a qualidade das aprendizagens nos processos educativos por meio de uma concepção comunicativa de aprendizagem. Enfatiza o papel da intersubjetividade, das interações e do diálogo como geradores de aprendizagem e encontra-se situada no contexto sócio-histórico da sociedade da informação, marcada pelo acúmulo de informações que circulam por diversos meios. Dessa forma, mais do que a experiência subjetiva e individual, torna-se importante o diálogo e a interação constantes, com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos. Esta abordagem carrega contribuições de concepções anteriores, mas apresenta a interação como uma ideia central (Aubert; García; Racionero, 2009).

Conforme proposto por Habermas (1987) e discutido por Aubert *et al.* (2010), o conceito de interação é fundamental para a AD. Por interação, Habermas compreende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, impera uma ação comunicativa, isto é, uma interação simbolicamente mediada, segundo norma definidora de expectativas de comportamento, a qual se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas dos sujeitos da ação interativa.

Para Habermas (1987), os conhecimentos ao longo da vida e das experiências comuns vão permitindo aos sujeitos comunicar-se, alcançar entendimento mútuo e coordenar suas ações em um processo interativo, de tal modo que é pelo diálogo que os sujeitos criam significados nas relações sociais e os conhecimentos são sucessivamente transformados. Aubert *et al.* (2010), à luz dessa premissa, definem a AD como o produto de processos de criação de significados a partir de interações que visam alcançar um melhor aprendizado. Destacam ainda que o conhecimento é criado e recriado por meio de um diálogo orientado por reivindicações de compreensão, com a intenção de alcançar o mais alto possível entendimento e acordo sobre um aspecto da realidade, em torno dos conteúdos de aprendizagem ministrados e sobre o mesmo objetivo educacional.

Vale salientar que a AD se contrapõe ao ensino tradicional, o qual valoriza a assimilação e a reprodução, nomeado por Freire (1987) como uma concepção bancária de educação, em que o educador vai depositando no educando um falso saber, que se compõe de conteúdos impostos. Na visão bancária de educação, o saber é “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2003, p.101).

Freire (1987), em contraposição a essa ideia, propõe a concepção de prática educativa dialógica como um processo básico para a aprendizagem e para a transformação da realidade. O diálogo não é dado em um formato metodológico específico, mas sim em uma atitude dialógica, que estimula a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura, pois, nessa visão de educação, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 24).

A perspectiva do diálogo com a educação se torna uma prática de liberdade que ocorre numa relação horizontal, na qual educador e educando estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade (Freire, 1987).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o fato de que o diálogo aproxima os professores e estudantes, mas não os torna iguais; ao contrário, destaca as suas singularidades e permite o seu crescimento mútuo, marcando uma posição democrática entre eles. O diálogo implica em um respeito fundamental entre os sujeitos nele engajados (Freire, 2003). A prática dialógica anula a possibilidade do ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Nesse processo, o professor é o mediador do processo dialógico.

À luz das ideias Habermas (1987) e Freire (1989), percebe-se que, por suas características intersubjetivas construídas através de relações solidárias e igualitárias, a AD apresenta-se como potencial para superação dos desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e cuja concretização é possível a partir de sete princípios de Aubert *et al.* (2010) que serão brevemente descritos a seguir: 1) Diálogo igualitário – o potencial da ação comunicativa está nos argumentos mais do que na hierarquia de quem comunica. O diálogo é condição para a construção de conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa; 2) Inteligência cultural – todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão e possuem uma inteligência relacionada à cultura, associada a seu contexto particular. Ela abrange o saber acadêmico, à prática e a comunicação que são expressadas em condições de igualdade; 3) Transformação – a educação deve atuar como agente transformador da realidade; 4) Criação de sentido – constrói-se quando as contribuições e diferenças culturais são tratadas de modo igualitário e quando o estudante sente que a escola valoriza sua própria identidade; 5) Solidariedade – é preciso contar com práticas educativas democráticas, das quais todos devem participar; isso envolve também o entorno da escola; 6) Dimensão instrumental – refere-se à aprendizagem daqueles instrumentos

fundamentais, como o diálogo, a reflexão, os conteúdos e habilidades escolares que constituem a base para se viver incluído na sociedade atual; 7) Igualdade de diferenças – na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatamos neste ponto, a TA, uma vez que os eventos que ocorrem nas salas de aula, envolvem sobretudo a motivação, pois toda ação acarreta operações tal como desenvolvido por Leontiev (1878). O elemento motivador como mobilizador interno tem que estar presente do princípio ao fim do processo de aprendizagem. Reforçamos que essa corrente teórica, fundamentalmente, busca compreender a integração entre a consciência e atividade como fator de mobilização interna. A TA engloba noções de intencionalidade, mediação e desenvolvimento na construção da consciência. Esses princípios podem ser utilizados como elementos para a proposição de práticas pedagógicas em salas de aula físicas ou virtuais. Na sua forma mais simples, a TA é representada por vertentes triangulares onde os ápices surgem interligados entre si o sujeito, o objeto e os mecanismos de mediação pedagógica, num conjunto orientado para um determinado resultado, uma intencionalidade educativa.

Assim, a aprendizagem que ocorre nas salas de aula, sob a ótica da TA é sistema constituído por elementos mediadores: ambiente físico ou virtual, planejamento, as técnicas, procedimentos, interfaces, legislações, que são modificados e modificam a natureza que são articulados pelas ações da atividade empreendida pelos professores, através das mediações entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

Abordar uma linha de proposição da aprendizagem à luz da TA permite uma visão global do contexto em que a experiência decorre, favorecendo usar o seu modelo estrutural para descrever a ocorrência da aprendizagem mediada pela ação docente intencional. Importa, pois destacar que não existe educação sem que ocorra aprendizagem e vice-versa. São processos que ocorrem dentro do sujeito. Em todas as formas e modalidades, a educação depende da aprendizagem e só pode ser gerada pelo próprio sujeito, ainda que em processo de interação com os pares, com a natureza, com a cultura. Chaves (1999), declara que mesmo que a educação possa ser decorrente do ensino, a aprendizagem continua sendo intersubjetiva; portanto, o que pode ocorrer à distância ou presencialmente, é o ensino, e não a educação ou a aprendizagem.

Enfim, todas as contribuições feitas são de cunho teórico, mas que apresentam uma possibilidade de questionamentos e reflexões para fornecer subsídios teóricos de sustentação para a prática docente nas salas de aula em todas as suas configurações, entendendo que a aprendizagem precisa ser intencional, pois é uma atividade humana, movida por um objetivo, onde se releva o meio social, a atividade e a mediação pedagógica

nas relações entre os sujeitos e entre o sujeito e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt> Acesso em 07 mai.2022

AUBERT, A. *et.al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade de Informação**. São Carlos: Edufscar, 2010.

AUBERT, A.; GARCIA, C.; RACIONERO, S. El aprendizaje dialógico. **Cultura y educación**, v. 21, n. 2, p. 129-139, 2009.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar em Revista**, p. 85-98, 2002.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, p. 51-76, 2018.

COLL, C. *et al.* **Psicología y currículum**. Paidós, 1994.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, F. M. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA. 2011.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 87-100, 2009. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5540> Acesso em 03 jun.2022

FERNANDES, D. **Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA**. 2021. Disponível em https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto_de_apoio_para_a_concecao_e_elaboracao_do_projeto_de_intervencao_no_ambito_do_projeto_maia.pdf Acesso 15 de jun.2022

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1310117/construtivismo-versus-s%C3%B3cio-interacionismo--uma---alpha> Acesso, 30 de nov. 21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2003

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, P. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de dez. de 2021

GARCÍA ARETIO, L. El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331459398013/331459398013.pdf>. Acesso em fev.2021

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados [online]**, v. 34, n. 100, 2020, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Epub 11 Nov 2020. ISSN 1806-9592.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, v.1, 19 haberma 1987.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e consciência**. Primeira Edição: Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* (Moscou, 1977, p. 180-202). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 22 de jun. de 2021

MAIOR, C. D. S. **A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. Editora Realize. 2016

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MOURA, M. O. A Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M P. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001

NETO, M. C. Tecnologias digitais de comunicação e ensino superior: contribuições da teoria da atividade em processos de ensino-aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, v. 49, n. 49, 2020. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7453> Acesso em 15 jun.2022

NEVES, J.G.; KRÜGER, V. L.G; FRISON, L. M. B. Ensaio sobre o comportamento: entre ciência, filosofia e educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 459-478, 2019.

NEVES, B. P., *et.al*. Estudo da concepção da aprendizagem na perspectiva da teoria da atividade de leontiev. *ensinar e aprender: Caminhos e reflexões*, 42.2019

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C.J.H. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, p. 32, 2011.

RODRIGUES, A. P.; MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: teoria e prática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, n. 26, p. 3-25, 2013.

SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Sigma**, v. 2, p. 97-111, 2006.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. Artesanato Educacional LTDA, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo/ SP: Martins Fontes, 1998.

WATSON, J.B. **Behavior, An Introduction to Comparative Psychology**. New York: Holt, 1914.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o ensino escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPUTADOR E EDUCAÇÃO: O USO DE UM BRINQUEDO ROBÔ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de submissão: 21/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Cinthia Lopes da Silva

Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5208944598940957>

João Loureiro Junior

CI&T Software
<http://lattes.cnpq.br/8750804628155296>

Lilia Aparecida Kanan

Universidade do Planalto Catarinense
Lages, Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/4901211328782556>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar experiências pedagógicas com o uso de um brinquedo robô na formação de professores de Educação Física. É um desafio para os futuros professores de Educação Física lidar com a tecnologia na escola, em particular com as possibilidades que a área de computação oferece na atualidade, principalmente quando a intenção é a interação humana como meio para o aprendizado acerca do corpo e das práticas corporais. O estudo é de natureza qualitativa. Foi realizada revisão de literatura e também experiências pedagógicas com um brinquedo robô em

aulas para futuros professores de Educação Física no primeiro e segundo semestres de 2024, em uma universidade pública da região sul do Brasil. Os resultados indicam que o brinquedo robô desperta nos estudantes emoções e curiosidade e possibilita a exploração do tema sobre o ensino de brincadeiras e o cuidado com o meio ambiente, resultando na produção de novos conhecimentos por parte dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Computador, Lazer, Educação, Formação de professores, Educação Física.

COMPUTER AND EDUCATION: THE USE OF A ROBOT TOY IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The present study aims to analyze pedagogical experiences with the use of a robot toy in the training of Physical Education teachers. It is a challenge for future Physical Education teachers to deal with technology at school, in particular with the possibilities that the computing area offers nowadays, especially when the intention is the human interaction as a means of learning about the body and practices. body. The study is qualitative. A literature review was carried out as well as

pedagogical experiments with a robot toy in classes for future Physical Education teachers in the first and second semesters of 2024, at a public university in the southern region of Brazil. The results indicate that the robot toy awakens emotions and curiosity in students and enables the exploration of the topic of teaching games and caring for the environment, resulting in the production of new knowledge by students.

KEYWORDS: Computer, Leisure, Education, Teacher training, Physical Education.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores em Educação Física tem como contexto a contemporaneidade e elementos que são presentes nesse contexto como o uso da tecnologia e do computador. A área tem como especificidade a cultura corporal de movimento e o lidar com as questões e influências relacionadas ao corpo como especificidade. Assim, questiona-se: como os futuros professores podem interagir com seus estudantes diante de um contexto onde as questões corporais são fortemente mediadas pela tecnologia?

Harvey (1989) analisa o filme *Blade Runner*, lançado nos Estados Unidos em 1982 e dirigido por Ridley Scott à luz das características da contemporaneidade. O autor destaca no filme, além da questão do encurtamento do tempo e do espaço em decorrência dos meios de transportes e do uso da tecnologia, a característica das grandes cidades, uma mistura de povos e culturas, a propaganda e as grandes marcas em decadência, a cidade marcada pelo consumismo exacerbado e pela poluição. O enredo do filme marcado pela perseguição de um caçador de andróides (caçador de replicantes) aos replicantes (andróides que são semelhantes a serem humanos e que possuem um curto prazo de vida).

A análise do autor supracitado e o filme foram inspiração para a produção de um brinquedo robô para aulas de Educação Física, Biologia e para a formação de professores. A intenção foi fazer uso da tecnologia nas aulas de Educação Física, por meio de elementos do contexto contemporâneo e procurando repensar as possibilidades de uso de um corpo, nesse caso tecnológico – o robô, capaz de interagir com os estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior com finalidade de construir conhecimentos sobre a contemporaneidade, o corpo, o lazer e o meio ambiente.

O robô foi construído pelo engenheiro de computação João Loureiro Junior em 2021, um dos autores deste artigo, e é composto de garrafas PET, papelão, duas lâmpadas led, um sensor e um computador denominado Arduíno. O robô tem as funcionalidades de girar a cabeça e quando se tem um objeto ou pessoa a sua frente ele emite um sinal sonoro. A funcionalidade do robô foi inspirada na brincadeira de esconde-esconde. O projeto do robô teve como premissa o uso de materiais recicláveis e de baixo custo. A plataforma Arduino foi escolhida por atender esse último critério, sendo também bastante popular e de fácil utilização. As partes que compõem o corpo do robô foram feitas com garrafas PET e papelão. Para permitir o movimento da cabeça foi usado um pequeno servo-motor de modelismo. Para permitir interatividade com o robô, foi utilizado um sensor de ultrassom,

alguns LEDs para os olhos e um emissor sonoro. O programa foi escrito usando a linguagem “C”, consistindo basicamente de um laço que move a cabeça de forma aleatória em uma certa direção, verifica a distância retornada pelo sensor e gera uma reação emitindo sons e luzes.

MÉTODO

O procedimento metodológico utilizado foi a revisão de literatura especializada no tema Computador e Educação. Buscou-se textos em formato de artigos científicos disponíveis em PDF que fossem de contribuição para a constituição da discussão e análise do tema sem corte temporal na seleção dos textos. Foi realizada uma busca no Google Acadêmico por ser uma fonte de busca com amplo acervo de temas relacionados às diferentes ciências. Foram utilizados os descritores “computador” “e” “Educação Física” “e” “formação de professores”, combinados entre si. No Google Acadêmico foram selecionados os quatro primeiros textos publicados nos últimos cinco anos (2020 a 2024) e que continham no título a indicação de que tratam de temas relacionados ao computador ou tecnologia e Educação Física e/ou formação de professores. Foram excluídos textos em outros formatos que não em PDF e que não eram provenientes de artigos científicos. Foi preciso examinar aproximadamente 190 artigos para que conseguíssemos extrair quatro que atendessem aos critérios de inclusão para análise.

Para a análise realizada do tema investigado tivemos como base Geertz (2008), procurando interpretar os textos selecionados e identificar o que os textos dizem sobre o uso do computador na formação de professores de Educação Física.

Em um segundo momento é feito um relato de experiência baseado em cinco experiências pedagógicas com o uso do brinquedo robô em aulas para futuros professores de Educação Física, realizadas no primeiro e segundo semestres de 2024, em uma universidade pública da região sul do Brasil. O relato é feito em formato de narrativas tendo como inspiração os estudos de Aguiar e Ferreira (2021). Na análise do relato considera-se os achados na revisão de literatura e são apresentadas reflexões sobre o uso do brinquedo robô na formação de professores de Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Os textos selecionados

Texto 1- Batista *et al* (2021) parte de narrativas de estudantes de Educação Física de quatro instituições de Ensino Superior de formação de professores de Portugal diante dos dispositivos digitais à ocorrência das aulas. Chegou-se à conclusão que o sentimento dos estagiários estudantes de Educação Física foi de perda por não estarem em interação com seus alunos, mas também um desafio de reconquistar um espaço de gerenciamento

junto ao professor orientador.

Texto 2 – Mezzaroba (2020) faz uma análise documental da produção acadêmica em Educação Física acerca dos conhecimentos sobre as mídias e tecnologias na Educação Física. Faz uma análise do período de 20 anos - de 1997 a 2017. Foi possível observar que se constituiu e se consolidou um campo do conhecimento na Educação Física denominado mídia-educação.

Texto 3 – Resende *et al* (2020) desenvolveu um estudo qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, com o propósito de examinar as percepções de estudantes-estagiários sobre os processos formativos e pedagógicos vivenciados em contexto de confinamento Covid-19. A análise qualitativa dos dados recorreu a estratégias de análise temática indutiva do conteúdo e a procedimentos de codificação da teoria fundamentada, emergindo os seguintes temas: (i) Contexto com alterações profundas na organização e gestão das escolas, quer no ensino e aprendizagem; (ii) Planejamento e Realização com o recurso de metodologias de ensino e avaliação inovadoras, sustentadas nas novas tecnologias; (iii) Avaliação com diferentes estratégias e enfoque na motivação dos alunos para a disciplina e (iv) Reflexão, que evidencia sentimento de desafios ultrapassados com sucesso e (des)virtualização da figura do professor no processo educativo.

Texto 4 – Tinôco e Araújo (2020) apresentam reflexões sobre a possível interlocução da concepção Crítico-Emancipatória e a Mídia-Educação na prática pedagógica da Educação Física escolar, revelando suas proximidades e possibilidades. É um estudo documental exploratório de abordagem qualitativa. Ao final, os autores destacam a importância da materialização de planejamentos que utilizem as teorias estudadas, a fim de assegurar uma experiência crítica e criativa, fruição, análise e criação.

Nota-se que os textos identificados são influenciados pelo período de pandemia da Covid-19 e também de um movimento na área de Educação Física de consolidação de uma discussão iniciada há mais de vinte anos sobre mídia-educação. O que podemos ainda, observar, é que esses estudos - embora tenham foco na formação de professores e buscam a interface com a mídia, tecnologia, ensino remoto - não priorizam uma discussão mais ampla da contemporaneidade. O que aqui trazemos é a discussão do brinquedo robô construído com materiais de baixo custo e com uso de um computador que dá “vida” ao robô.

Ao analisar os textos em tela, identificamos algumas questões transversais no uso das tecnologias nas aulas de Educação Física. Primeiramente, a perda de interação física entre professor e aluno, evidenciada por Batista *et al.* (2021), é uma preocupação comum, especialmente durante o ensino remoto. O desafio de reconquistar o espaço de gerenciamento pedagógico surge como uma demanda para os estagiários, alinhando-se com as percepções de Resende *et al.* (2020), que observam a necessidade de adaptação às novas metodologias tecnológicas durante o confinamento da COVID-19. Além disso, Mezzaroba (2020) destaca a consolidação do campo de estudo sobre a mídia-educação,

que se torna essencial para a formação de professores de Educação Física, favorecendo práticas inovadoras no ensino. Por fim, Tinôco e Araújo (2020) reforçam a importância de uma abordagem crítica e criativa no uso de tecnologias, associando a mídia-educação à concepção Crítico-Emancipatória. Essas reflexões indicam que o uso de tecnologias exige adaptação, criatividade e pensamento crítico no ensino de Educação Física.

As abordagens de Educação Física escolar que se centram em uma perspectiva crítica e de consideração da cultura corporal de movimento, olhar que perpassa de certa forma direta ou indiretamente os quatro textos, se mostram mais abertas à discussão proposta neste capítulo. Vemos, assim, que apesar do foco dos estudos não ser exatamente o computador e a Educação na formação de professores de Educação Física como é o nosso caso, os artigos científicos analisados fazem uma importante discussão sobre o uso da tecnologia como meio e fim educacional, a fim de que os futuros professores possam ter em sua formação inicial uma base construída que os possibilite interagir com os futuros estudantes da escola a partir desses meios.

2. Narrativa das aulas junto aos futuros professores de Educação Física com o uso do brinquedo robô

As aulas foram elaboradas com a intenção de exemplificar aos estudantes como é possível trabalhar a educação para o lazer nas aulas de Educação Física com o uso de brinquedos e da tecnologia. Inicialmente, foram apresentados aos estudantes como construir lunetas e binóculos com o uso de miolos de rolinhos de papel higiênico e papel celofane. Outro exemplo de construção de brinquedos foi o brinquedo “vai e vem” construído com duas garrafas pet e barbante, sendo necessário tesoura e fita crepe ou durex para a elaboração do brinquedo que é feito para se brincar com duas pessoas.

Por último, foi feita a apresentação do brinquedo robô, sendo explicado como foi construído, seus componentes e que é inspirado na brincadeira de esconde-esconde, foi relatado que ele já foi testado em situações de ensino e aprendizagem com crianças pequenas e elas se encantam pelo robô e entram na brincadeira de se esconder do robô e depois querem ser “encontradas” por ele para ver o sinal sonoro e os olhos do robô piscarem quando alguém passa a sua frente, em certa distância. O robô também passa a ser um mensageiro dos cuidados com o meio ambiente por ter um corpo construído com garrafas pet e um pequeno computador, o arduíno, além de papelão que é parte da construção da cabeça do robô e ele todo pintado de cinza. Torna-se um mensageiro de cuidado com o meio ambiente por convidar as crianças a brincarem de esconde-esconde e se motivarem a escrever mensagens de como podem cuidar para evitar a poluição de rios e mares, de florestas, como o lixo acumulado de materiais recicláveis podem ser aproveitados e não se tornar poluentes.

Os estudantes de Educação Física das diferentes experiências pedagógicas se

mobilizaram a tirar fotos e fazer vídeos do brinquedo robô, sendo que a aula os motivou a construir diversos brinquedos feitos de materiais recicláveis. Por exemplo, em uma das turmas, um grupo de alunos construiu um brinquedo “vai e vem” de quatro pessoas, mostrando como a aula mobilizou a produção de conhecimentos.

3. A análise da narrativa e a base da revisão de literatura

Na narrativa, há indicações de que os estudantes produzem novos conhecimentos como a produção de um brinquedo “vai e vem” com quatro participantes e isso é decorrente do processo de encontro e confronto de conhecimentos que trata Rodrigues Júnior e Silva (2008), sendo o encontro de conhecimentos, os conhecimentos prévios dos estudantes que são confrontados com o conhecimento sobre a construção de brinquedos, as formas de fazer os brinquedos e a sua funcionalidade. A aula fundamenta-se na visão de educação para o lazer, conforme a publicação de Marcellino (1987) sobre lazer e educação. Nesse contexto, a educação para o lazer é essencial em uma sociedade marcada pela circulação e consumo de produtos que influenciam o imaginário de crianças e jovens. É fundamental que a escola aborde essas influências de forma criativa e crítica, estimulando os estudantes a refletirem sobre elas e a adotarem uma postura menos consumista, mais criativa e consciente em relação à mídia e à tecnologia. Além disso, os estudantes, futuros professores, tiveram acesso a conhecimentos que tratam do cuidado com a natureza, dado o momento sensível da atualidade em relação às questões ambientais, consequência da falta de conscientização das sociedades anteriores e da atual em relação ao meio ambiente. Ainda, o brinquedo robô é inspirado na brincadeira de esconde-esconde, sendo esta uma forma de ensino da brincadeira principalmente para crianças pequenas.

Em uma aula como esta também vemos relação com o texto 2 de Mazzaroba (2020) e texto 4 – Tinôco e Araújo (2020), isto porque são fruto de um longo processo discursivo e de produção intelectual na área de Educação Física que tem como foco as influências e modos de sustentação do poder por instituições como a mídia. A construção de brinquedos recicláveis e o próprio brinquedo robô é fruto da sociedade contemporânea brasileira e que é parte do Sul Global e que possui preocupações educativas de que o conhecimento possa ser produzido, com uso da tecnologia e que seja acessível às escolas.

A aula também expressa relação com os textos 1- Batista *et al* (2021) e 3- Resende *et al* (2020), uma vez que esses textos revelam a necessidade de uso do computador e da tecnologia para que a aula fosse possível no período da pandemia de Covid-19. A experiência relatada é posterior à pandemia e denota a tentativa de maior aproximação dos estudantes de Educação Física com a tecnologia e, no caso, com a educação para o lazer a partir do uso de brinquedos. Esse momento posterior é propício a introdução dos elementos da tecnologia pelo fato dos estudantes terem passado pelo período pandêmico, por serem fruto de uma sociedade contemporânea e terem maior aceitação do que a tecnologia

propõe e que pode ser utilizado em sua área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade requer reflexões sobre o corpo, o lazer, a cidade, os sujeitos e a sociedade. Lidar com o corpo neste contexto é não desconsiderar as influências presentes na cultura, mas também buscar uma forma de educação efetiva no sentido da construção de conhecimentos para que os sujeitos possam viver nessa sociedade da melhor forma possível, sem agredir seu corpo em busca de certos padrões corporais de beleza, sem se tornarem submissos à tecnologia e aprendendo a fazer uma leitura dessa sociedade, do corpo e do meio ambiente em prol da vida.

As experiências pedagógicas relatadas demonstram que os conhecimentos de computação podem ser úteis à Educação Física na elaboração de estratégias de aulas de modo a se buscar uma maior interação com os estudantes que aqui no caso, priorizamos a formação inicial de professores de Educação Física. Eles demonstraram curiosidade e emoções que afirmam o brinquedo robô e os brinquedos recicláveis são um meio de construção de conhecimentos sobre o ensino de brincadeiras e o cuidado com o meio ambiente e de produção de novos conhecimentos.

O uso de conhecimentos de computação na Educação Física pode ampliar as possibilidades pedagógicas, algo que tende a promover uma maior interação entre estudantes e conteúdos. A utilização de robôs e brinquedos recicláveis não só desperta curiosidade, mas também reforça o vínculo emocional com o aprendizado. Essas ferramentas tecnológicas podem ser vistas como mediadoras que facilitam a criação de estratégias lúdicas para o ensino de brincadeiras, fomentando tanto a criatividade quanto o cuidado com o meio ambiente (Papert, 1980). Para os futuros professores de Educação Física, essa abordagem se torna um ponto chave na formação, pois além de ensinar sobre movimento e recreação, promove uma consciência crítica e ambientalmente responsável.

Estudos futuros podem ser direcionados à exploração dos elementos da contemporaneidade e o uso de cenas do filme Blade Runner, por exemplo, como elemento mobilizador das emoções para que os sujeitos possam explorar mais o brinquedo robô e sua relação com o ensino da Educação Física na contemporaneidade deste modo aprofundar essa abordagem, incorporando discussões contemporâneas e ferramentas midiáticas. Outra possibilidade é o brinquedo robô também continuar a ser desenvolvido para que possa apresentar outras funções de modo a incorporar outras brincadeiras e mensagens sobre a contemporaneidade.

Por fim, as políticas educacionais podem não somente incentivar o computador como uma ferramenta de trabalho para os professores, mas como um meio de construção de conhecimentos diversos que em conjunto com o métodos de ensino e aprendizagem podem tornar a aula mais interessante e incentivar a produção de novos conhecimentos.

Nestes termos, nessas considerações finais destacamos a importância de se repensar a relação entre corpo, lazer, tecnologia e o ensino da Educação Física na contemporaneidade. O corpo, influenciado pela cultura e padrões sociais, não deve ser submetido a uma busca desenfreada por ideais estéticos ou dependência tecnológica. A Educação Física deve capacitar os futuros professores à compreensão do mundo ao seu redor de maneira crítica, promovendo uma vida saudável e consciente aos seus alunos. As experiências pedagógicas relatadas evidenciam que a introdução de conhecimentos de computação na Educação Física pode ampliar as estratégias de ensino, proporcionando maior interação entre estudantes e conteúdo. A curiosidade e as emoções despertadas pelo uso de robôs e brinquedos recicláveis sugerem que essas ferramentas são mediadoras eficazes no processo de construção de conhecimentos. Além de desenvolver habilidades motoras e lúdicas, elas estimulam a criatividade e a responsabilidade ambiental, fundamentais na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Thiago Borges de, FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 37, e74451, P.1-22, 2021.
- BATISTA, P. *et al.* O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação física. **Educação, Sociedade & Culturas**, 59, 20-48, 2021.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MEZZAROBA, C. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–23, 2020.
- PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.
- RESENDE, R *et al.* Confinamento Covid-19: um olhar dos estudantes estagiários de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n.2, p.52-60, 2020.
- RODRIGUES Jr., J. C.; SILVA, C. L. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 159-172, 2008.
- TINÔCO, R. de G., ARAÚJO, A. C. de. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, v.42, 2020.

O USO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO ESTRATÉGIA PARA REFORMULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Data de submissão: 17/09/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Aira Cristine de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Especialista Em Currículo E Prática Docente Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Pela Universidade Estadual Do Piauí (UFPI); Mestranda em Educação Pela Universidad Europea Del Atlántico (UNEATLANTICO).
<http://lattes.cnpq.br/7239596280311275>

RESUMO: A comunicação eficaz desempenha um papel fundamental no contexto educacional, sendo crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo se propõe a explorar a implementação da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar, com foco nos alunos do 5º ano vespertino da Escola Municipal Nova Geração, localizada em Amaralina, Goiás. A CNV, desenvolvida por Marshall Rosenberg, destaca-se como uma ferramenta transformadora que busca construir conexões e compreensão mútua, promovendo um ambiente de diálogo saudável e construtivo (ROSENBERG, 2006). Considerando os desafios enfrentados no ambiente escolar, como comportamentos agressivos e tensões

interpessoais, a CNV foi introduzida como uma abordagem abrangente para aprimorar a dinâmica da comunicação na sala de aula. Esta pesquisa visa não apenas resolver conflitos imediatos, mas também instigar uma mudança cultural duradoura, transformando a maneira como alunos e professores se comunicam. Ao explorar a aplicação prática da CNV, busca-se compreender como essa abordagem contribui para um ambiente escolar mais positivo, promovendo o diálogo aberto, respeito mútuo e colaboração construtiva. A pesquisa considera a relevância da CNV no contexto educacional, alinhando-se à necessidade de construir ambientes escolares saudáveis e relações interpessoais positivas. Neste contexto, o presente estudo apresenta uma análise aprofundada da abordagem teórica sobre a CNV, destacando seus princípios essenciais, e em seguida, relata a experiência prática de implementação da CNV na Escola Municipal Nova Geração, abordando resultados observados, reflexões e considerações finais. Ao final, são apresentadas limitações e sugestões para pesquisas futuras, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre a aplicação da CNV no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação

Não Violenta (CNV); Ambiente Escolar; Relações Interpessoais; Educação Inclusiva; Competências Socioemocionais.

ABSTRACT: Effective communication plays a fundamental role in the educational context, being crucial for the success of the teaching and learning process. This study aims to explore the implementation of Nonviolent Communication (NVC) in the school environment, focusing on the afternoon 5th-grade students of Nova Geração Municipal School, located in Amaralina, Goiás. NVC, developed by Marshall Rosenberg, stands out as a transformative tool that seeks to build connections and mutual understanding, promoting a healthy and constructive dialogue environment (ROSENBERG, 2006). Considering the challenges faced in the school environment, such as aggressive behaviors and interpersonal tensions, NVC was introduced as a comprehensive approach to enhance communication dynamics in the classroom. This research aims not only to resolve immediate conflicts but also to instigate lasting cultural change, transforming the way students and teachers communicate. By exploring the practical application of NVC, the study seeks to understand how this approach contributes to a more positive school environment, promoting open dialogue, mutual respect, and constructive collaboration. The research considers the relevance of NVC in the educational context, aligning with the need to build healthy school environments and positive interpersonal relationships. In this context, the present study provides an in-depth analysis of the theoretical approach to NVC, highlighting its essential principles, and then reports the practical experience of implementing NVC at Nova Geração Municipal School, addressing observed results, reflections, and final considerations. Finally, limitations and suggestions for future research are presented, contributing to the advancement of knowledge on the application of NVC in the educational scenario.

KEYWORDS: Nonviolent Communication (NVC); School Environment; Interpersonal Relationships; Inclusive Education; Socioemotional Competencies.

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a investigar de forma abrangente e detalhada o impacto da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar, direcionando seu foco para os alunos do 5º ano vespertino da Escola Municipal Nova Geração, situada na cidade de Amaralina, interior do estado de Goiás. Diante das complexidades inerentes ao cenário educacional, compreendemos a necessidade urgente de aprimorar as relações interpessoais e mitigar conflitos, visando à construção de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem.

A escolha específica desse contexto escolar se justifica pela relevância de entender como a CNV pode ser efetivamente incorporada em ambientes educacionais distintos, levando em consideração não apenas os desafios típicos do ambiente escolar, mas também as particularidades dos alunos do 5º ano vespertino. Conscientes da importância fundamental da comunicação no processo educativo, nosso estudo busca ir além da superficialidade das interações diárias, explorando as nuances da implementação da CNV

como uma ferramenta transformadora.

O questionamento central que norteia esta pesquisa é: como a adoção da Comunicação Não Violenta pode contribuir para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis entre os estudantes, bem como para melhorar a dinâmica entre alunos e professores na Escola Municipal Nova Geração? Em meio a um cenário educacional onde conflitos e desafios interpessoais são inevitáveis, investigar a aplicabilidade e os benefícios da CNV torna-se imperativo para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas.

Ao delinear nossos objetivos, metodologia e abordagens específicas, almejamos fornecer insights substanciais que possam orientar não apenas a prática educacional na Escola Municipal Nova Geração, mas também contribuir para o enriquecimento do repertório teórico sobre a aplicação prática da CNV no contexto escolar. O presente estudo, portanto, visa não apenas abordar os desafios e potenciais dessa implementação, mas também fornecer sugestões práticas e estratégias personalizadas para promover uma comunicação mais saudável e relações construtivas nesse ambiente educacional específico.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

A Comunicação Não Violenta (CNV), baseada em princípios essenciais como empatia, honestidade e respeito, destaca-se como uma ferramenta transformadora que transcende as barreiras tradicionais da comunicação. Desenvolvida por Marshall Rosenberg, a CNV propõe uma forma de expressão e escuta que busca construir conexões e compreensão mútua, criando um ambiente de diálogo saudável e construtivo (ROSENBERG, 2006).

A comunicação efetiva entre professores e alunos desempenha um papel fundamental no ambiente educacional, sendo uma peça-chave para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Esse diálogo estabelece uma base sólida para a construção de relações saudáveis e positivas dentro da sala de aula.

Em primeiro lugar, a comunicação clara e aberta cria um ambiente propício para o entendimento mútuo, uma vez que a comunicação “[...] envolve uma gama de fenômenos, como elementos psicológicos e sociais que ocorrem entre as pessoas e dentro de cada uma delas, em contextos interpessoais, grupais, organizacionais e de massa.” (SILVA, 2003, p. 22). Professores que se expressam de maneira compreensível e acessível facilitam a absorção do conteúdo por parte dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Além disso, a comunicação constante permite que os professores estejam cientes das necessidades individuais de cada aluno. Entender as particularidades de cada estudante, seus desafios e pontos fortes, possibilita aos educadores adaptarem suas abordagens pedagógicas, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva.

A troca constante de informações também contribui para o desenvolvimento

socioemocional dos alunos. Segundo Paulo Freire (2014) Os alunos podem compreender eficazmente as informações comunicadas quando há um ambiente fundamentado no respeito, possibilitando-lhes aprender e se desenvolver. Um ambiente onde os estudantes se sentem à vontade para expressar suas dúvidas, pensamentos e sentimentos favorece o crescimento não apenas acadêmico, mas também emocional.

A comunicação eficaz entre professor e aluno não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também desempenha um papel crucial na construção de confiança. De acordo com as teorias propostas por Rabbani (2023):

[...] a natureza real de um problema se torna evidente quando todos os afetados podem expressar sua compreensão, sua informação, sobre o mesmo. Quando essa participação coletiva não ocorre, a transmissão de qualquer informação ou qualquer conteúdo se torna uma prática violenta, ainda que venha sob o rótulo de 'ciência'. (p. 74).

Professores que demonstram interesse genuíno no bem-estar de seus alunos estabelecem vínculos sólidos, criando um ambiente de aprendizado mais positivo e motivador.

No contexto escolar, caracterizado pela dinamicidade da sala de aula e pela constante interação entre educadores, alunos e membros da comunidade escolar, a CNV se propõe a melhorar nossa comunicação através de um conjunto de métodos, tornando-a mais sensível e amorosa, ao despertar a compaixão nas relações interpessoais. Já os processos circulares são uma metodologia de resolução de conflitos e de promoção do diálogo, em que a CNV é usada tanto na fala quanto na escuta. (PRANIS, 2010, p. 10).

As ferramentas proporcionadas pela CNV visam fortalecer os laços interpessoais e promover uma atmosfera de aprendizado positiva, oferecendo uma estrutura valiosa para lidar com desafios comunicativos. Segundo Silva (2003, p. 23), “as finalidades básicas da comunicação são entender o mundo, relacionar-se com os outros e transformar a si mesmo e a realidade”

Ao priorizar a empatia, a CNV visa compreender as necessidades e sentimentos das pessoas envolvidas, criando um espaço onde cada voz é ouvida e respeitada. Essa abordagem é particularmente expressiva em um ambiente escolar diversificado, onde a variedade de perspectivas e experiências é abundante. Ao encorajar a expressão autêntica de sentimentos e necessidades, a CNV promove um ambiente onde a honestidade é valorizada e cultivada.

A honestidade, outro princípio central da CNV, desempenha um papel crucial na construção da confiança no ambiente educacional. A transparência nas comunicações entre educadores, alunos e demais membros da equipe escolar é essencial para estabelecer uma base sólida para o aprendizado. Reconhecendo a humanidade entre educadores e alunos, é possível construir relações mais positivas e produtivas. (SILVA, 2003) Em um ambiente onde o respeito é uma prática cotidiana, a disposição para ouvir, compreender e

colaborar se torna mais natural, contribuindo para um espaço de aprendizado que incentiva o crescimento e a excelência.

A Comunicação Não Violenta (CNV) destaca-se como uma ferramenta fundamental no cenário educacional, pautada nos valores essenciais de empatia, honestidade e respeito. Sua promoção de uma comunicação eficaz desempenha um papel direto na edificação de um ambiente escolar saudável, propício ao aprendizado, à compreensão mútua e ao florescimento de uma comunidade educacional coesa.

A formalização da atenção a todas as manifestações de violência escolar no inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), acrescido pela Lei nº 13.663 de 2018, sublinha a necessidade premente de "adotar medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência [...] no âmbito das escolas" (BRASIL, 1996). Esta legislação reflete um compromisso oficial com a promoção de um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Os conflitos em sala de aula são uma realidade presente em diversos contextos educacionais, sendo importantes para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes. Conforme destacado por Guimarães (2006, p. 346), conflitos são normais e não são necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos. A Comunicação Não Violenta (CNV) surge como uma abordagem valiosa para lidar com essas situações de maneira construtiva, transformando os conflitos em oportunidades de aprendizado.

Ao incorporar a CNV na gestão de conflitos em sala de aula, reconhecemos que a essência do problema muitas vezes não está nos conflitos em si, mas na forma como eles são abordados. A CNV oferece uma estrutura que vai além da resolução pontual de conflitos imediatos, buscando criar uma mudança cultural duradoura na dinâmica da comunicação em sala de aula.

A abordagem não-violenta proposta pela CNV destaca a importância de expressar sentimentos e necessidades de forma articulada, promovendo um ambiente propício para a resolução pacífica de conflitos. Ao proporcionar ferramentas para a compreensão mútua e o respeito, a CNV ajuda a evitar reações defensivas e equívocos de interpretação, contribuindo para a construção de relações saudáveis entre alunos e professores.

É crucial compreender que a existência de conflitos não é prejudicial em si mesma, mas sim a maneira como esses conflitos são abordados. A resposta aos conflitos, seja por meio de abordagens violentas ou não-violentas, desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura escolar saudável. A CNV, ao oferecer uma alternativa não-violenta, destaca-se como uma ferramenta eficaz para transformar conflitos em oportunidades de crescimento e aprendizado para todos os envolvidos na comunidade educacional.

Milani propõe a exploração de doze áreas temáticas nas instituições educacionais, preferencialmente de forma integrada, para fomentar uma cultura de paz. Essas áreas incluem:

1. Fortalecimento da identidade pessoal e cultural.
2. Promoção do autoconhecimento e autoestima.
3. Desenvolvimento da comunicação interpessoal.
4. Educação para o exercício da cidadania.
5. Vivência e reflexão sobre valores éticos universais.
6. Reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade.
7. Sensibilização em questões de gênero.
8. Sensibilização em questões étnicas.
9. Aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos.
10. Promoção do protagonismo juvenil.
11. Mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo, utilizando métodos não violentos.
12. Educação ambiental (MILANI, 2003, p. 55-56).

Essas áreas temáticas não apenas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso, mas também promovem o desenvolvimento integral dos alunos do 5º ano, preparando-os para uma convivência cidadã e responsável na sociedade. Ao integrar esses temas no currículo escolar, as instituições de ensino têm a oportunidade de influenciar positivamente não apenas o ambiente interno da sala de aula, mas também a comunidade ao seu redor, contribuindo para a formação de alunos conscientes e engajados desde cedo.

Além de sua eficácia na mediação de conflitos, a CNV estimula a formação de parcerias de estudo e o desenvolvimento de projetos colaborativos, ultrapassando barreiras socioeconômicas. Essas práticas evidenciam a capacidade da CNV de cultivar empatia em um ambiente escolar diversificado, fomentando a criação de laços sólidos e fortalecendo a coesão da comunidade educacional.

A abordagem da Comunicação Não Violenta (CNV) destaca-se por orientar um processo de expressão e escuta, promovendo uma conexão profunda tanto consigo mesmo quanto com os colegas. Rosenberg identificou três elementos, aprendidos desde a infância, que moldam as reações das pessoas em direção à compaixão ou violência: a escolha de palavras, o pensamento subjacente e as estratégias de influência. (ROSENBERG, 2019a).

A partir disso, desenvolveu um método que integra linguagem verbal, abordagem cognitiva e técnicas de comunicação para instigar uma conexão compassiva (ROSENBERG, 2019a, p. 10). Em essência, trata-se de unir a linguagem verbal e não verbal com uma mentalidade que permeia todas as facetas da comunicação, resultando em uma abordagem completa para estabelecer relações compassivas.

Ao aplicar essa ferramenta, os alunos aprimoram a habilidade de expressar de maneira mais clara e objetiva seus sentimentos, utilizando "um vocabulário de sentimentos

que os capacita a nomear ou identificar [...] suas emoções" (ROSENBERG, 2006, p. 76). Além disso, aprendem a reconhecer seus desejos em diferentes situações. Estabelecem uma conexão entre eles de maneira que favorece a expressão objetiva de suas necessidades, evitando reações defensivas e equívocos de interpretação. Esse enfoque promove a resolução de conflitos, aproxima os alunos e aborda as demandas de forma mais amigável e colaborativa.

Para desenvolver a CNV, é essencial focar nos seus quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido (ROSENBERG, 2006). O primeiro componente, observação, requer que os alunos observem algo sem julgamentos, rótulos ou comparações, de maneira clara e específica, dentro do contexto da sala de aula. O segundo componente, sentimento, envolve a capacidade de detectar e expressar emoções utilizando palavras específicas que descrevem claramente os sentimentos em vez de termos genéricos. O terceiro componente é a necessidade, exigindo que os alunos identifiquem as necessidades por trás dos sentimentos, muitas vezes relacionadas a uma necessidade não atendida na escola.

É essencial conectar a necessidade ao sentimento para uma comunicação eficaz. Obstáculos como a idade, o contexto social da escola ou familiar, timidez e receio de serem mal interpretados podem dificultar a expressão das necessidades, sendo importante considerá-los durante o diálogo na sala de aula. (MILANI, 2003)

Mesmo diante de recursos educacionais distintos, os alunos compartilharam uma aspiração comum de aprender e progredir. Apesar dos avanços, desafios persistentes demandam uma contínua adaptação das práticas de CNV às necessidades dinâmicas da turma. Este estudo proporciona uma visão valiosa sobre como estratégias de comunicação sensíveis podem promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, centrado no desenvolvimento integral dos alunos na Escola Municipal Nova Geração.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Ao incorporar a Comunicação Não Violenta (CNV) em minha prática pedagógica, surge a necessidade de contextualizar essa experiência no ambiente escolar específico. A turma em questão era composta pelos alunos do 5º ano vespertino da Escola Municipal Nova Geração, em Amaralina, Goiás, no ano de 2023.

A decisão de introduzir a CNV foi motivada pela necessidade em promover relações mais saudáveis e construtivas. Indo além da resolução de conflitos pontuais, a CNV destacou-se como uma ferramenta abrangente para transformar a dinâmica da comunicação na sala de aula.

Adentrar um ambiente educacional permeado por relações saudáveis e positivas faz com que os alunos se sintam mais seguros, motivados e engajados em seus processos de

aprendizagem. Paralelamente, profissionais da educação encontram um terreno propício para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e relacionamentos interpessoais sólidos.

Neste contexto, a pesquisa propôs uma investigação mais detalhada sobre como a CNV pode ser implementada e quais são seus impactos nas relações educacionais, com foco específico nos alunos do 5º ano vespertino da Escola Municipal Nova Geração. Buscou-se compreender como a CNV pode contribuir para relacionamentos mais saudáveis, otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem específica visou trazer insights valiosos para aprimorar a qualidade das interações e contribuir para um ambiente escolar mais positivo.

As atividades práticas de Comunicação Não Violenta (CNV) com os alunos do 5º ano foram conduzidas de forma participativa e envolvente, visando não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática dos conceitos fundamentais da CNV. As estratégias utilizadas foram adaptadas para tornar os princípios da CNV acessíveis e relevantes para a faixa etária dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

A condução deste estudo baseou-se em uma abordagem quantitativa, com o intuito de explorar a influência positiva da melhoria na comunicação nas interações do ambiente escolar. Durante o ano letivo de 2023, esta pesquisa foi realizada como um relato de experiência, buscando compreender de que maneira aprimorar a comunicação pode impactar de forma positiva o cenário educacional..

Ao longo do período de pesquisa, foram efetuadas anotações detalhadas e conduzidos estudos teóricos, além da análise de casos semelhantes, a fim de fornecer uma base robusta para a compreensão da dinâmica da CNV no contexto específico dos estudantes mencionados. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada das implicações práticas e teóricas da CNV no ambiente escolar, possibilitando uma análise mais abrangente e embasada nos resultados obtidos.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Na Escola Municipal Nova Geração, localizada na zona urbana da cidade de Amaralina-GO, a diversidade socioeconômica desafia as limitações ao acolher uma turma composta por alunos de diferentes classes sociais. Diante dessa realidade única, a implementação da Comunicação Não Violenta (CNV) surge como uma estratégia vital para transformar o diálogo em sala de aula. Como educadora, busquei integrar os princípios da CNV para promover uma compreensão mais profunda dos objetivos educacionais entre alunos cujas experiências e necessidades variam amplamente.

Como professora regente, busquei desenvolver, durante o ano letivo, atividades específicas para incentivar os alunos a expressar seus sentimentos em relação ao processo educacional e identificar necessidades individuais relacionadas ao aprendizado. Essa abordagem proporcionou clareza no diálogo, promovendo uma comunicação mais aberta

e respeitosa. A implementação bem-sucedida da Comunicação Não Violenta (CNV) na Escola Municipal Nova Geração, especificamente no 5º ano vespertino de 2023, superou a resolução superficial de conflitos, adentrando esferas mais profundas de autoconhecimento e regulação emocional.

Ao integrar essas práticas, os alunos desenvolveram a capacidade de reconhecer sinais emocionais e adotar estratégias construtivas para lidar com os desafios emocionais do cotidiano.

A nova metodologia de comunicação (CNV) foi introduzida de maneira gradual, começando com rodas de conversas, interpretação oral coletivas de texto de reflexão sobre autoconhecimento, bullying e outros; além de conversas individuais buscando interagir com os alunos de forma interpessoal e coletiva.

Em um contexto específico, a turma do 5º ano vespertino foi imersa na prática da CNV, destacando os princípios fundamentais da técnica. A ênfase recaiu sobre a expressão aberta de sentimentos relacionados ao processo educacional e a identificação de necessidades individuais, adaptando-se à realidade singular dessa turma.

Além da CNV, busquei o ambiente de aprendizado ao incorporar recursos adicionais. A utilização de música instrumental durante as aulas proporcionou uma atmosfera tranquila, facilitando uma imersão mais profunda nos conteúdos abordados. Essa estratégia foi especialmente relevante para um contexto onde a concentração dos alunos era desafiada por diferentes realidades socioeconômicas.

Juntamente com a música, momentos regulares de alongamento e respiração consciente foram introduzidos, não apenas como pausas físicas, mas como oportunidades para os alunos cultivarem uma consciência mais aguçada de seu bem-estar emocional. Essas práticas tornaram-se parte integrante da rotina semanal, promovendo não só a saúde corporal, mas também o equilíbrio nas relações interpessoais.

As rodas de conversa, espaço vital para debater assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos e suas dificuldades com o conteúdo lecionado, foram fomentadas pela CNV. Esse formato de diálogo aberto, respaldado pelos princípios da técnica, permitiu que os alunos compartilhassem experiências, expressassem suas preocupações e se apoiassem mutuamente.

Os resultados observados apontaram para uma mudança positiva na dinâmica da sala de aula do 5º ano vespertino em 2023. A implementação da CNV, aliada ao uso estratégico de recursos como música instrumental, momentos de bem-estar físico e rodas de conversa, promoveu um ambiente educacional mais empático, inclusivo e adaptado às necessidades específicas dessa turma.

Apesar dos benefícios notáveis, a aplicação prática desses princípios enfrentou desafios, especialmente na adaptação contínua às necessidades dinâmicas da turma. No entanto, esses desafios foram encarados não apenas como obstáculos, mas como oportunidades para aprimoramento e inovação, refletindo o compromisso contínuo com o

desenvolvimento integral dos alunos.

Em situações de conflito no contexto professor-aluno, deparei-me com um aluno que enfrentava desafios em uma disciplina específica. Chamarei-o aqui de Aluno X; Esse aluno em especial, apresentava muita dificuldade em se concentrar e realizar as atividades sozinho. Ao solicitar ajuda de seus responsáveis, percebi que estes não conseguiam oferecer essa ajuda, uma vez que não possuíam conhecimento sobre a temática trabalhada em sala. Mediante a isto, recorri a reestruturar os locais de permanência durante as atividades individuais (uma vez que a sala ficava com as cadeiras dispostas em filas apenas durante as atividades individuais, e que a turma em questão realiza diversos momentos de atividades em círculos, semicírculos; grupos; trio; duplas; entre outras estratégias) e buscar diferentes métodos que levasse esse aluno a ser protagonista de seu aprendizado, trabalhando na prática o *aprender a aprender*. com essas novas propostas e a prática regular da CNV, o aluno X conseguiu recuperar seu déficit de aprendizagem e acompanhar a turma de forma proveitosa, além de se permitir expressar suas dificuldades.

Por outro lado temos os alunos y e z, estes por sua vez não se permitiram utilizar a técnica *aprender a aprender*, e assim como o aluno X, busquei recursos diferenciados, solicitei ajuda dos pais e propus o diálogo aberto, porém sem sucesso, apesar de terem mostrado uma melhora significativa em seu aprendizado, esses alunos não participavam de forma regular nas práticas da CNV; apesar das diversas tentativas, ambos não quiseram aderir a esta prática.

De forma geral, e optando por uma abordagem não punitiva, decidi aplicar os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) a fim de ensinar através do exemplo, que existem maneiras mais simples e eficaz de superar as dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem.

Ao compreender as observações dos alunos sobre suas experiências de aprendizagem, expressar seus sentimentos e necessidades, como a frustração em relação ao conteúdo, consegui abrir espaço para uma colaboração mais eficaz na busca por soluções. Essa estratégia não apenas resolveu diversos problemas imediatos, como dificuldades em compreensão de explicações; dificuldades com leitura e produção textual, além dos cálculos e outros; mas também fortaleceu a relação de confiança entre aluno e professor.

Em relação ao currículo, minha experiência ao incorporar a prática da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar revelou-se desafiadora, especialmente ao desenvolver habilidades socioemocionais fundamentais, conforme delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como parte integrante deste processo, compartilho minha perspectiva pessoal sobre como a CNV impactou diretamente algumas das competências destacadas na BNCC.

Ao explorar a Competência 9 - Empatia e Cooperação, percebi que a CNV desempenha um papel crucial no estímulo à habilidade de ouvir ativamente. Essa prática,

essencial para compreender as emoções e necessidades dos outros sem julgamentos, contribuiu para a promoção de relacionamentos mais saudáveis e colaborativos em nossa sala.

A Competência 10 - Responsabilidade e Cidadania também foi enriquecida pela CNV. Ao encorajar a expressão responsável das próprias emoções e necessidades, esta abordagem motivou os estudantes a assumirem a responsabilidade por suas palavras e ações. Essa responsabilidade pessoal na comunicação, por sua vez, contribuiu para a construção de um ambiente mais respeitoso e cooperativo.

A CNV demonstrou alinhamento também com a Competência 8 - Autoconhecimento e Autocuidado. Ao praticar esta abordagem, os estudantes desenvolveram a habilidade de reconhecer e expressar suas próprias emoções, promovendo a consciência emocional e incentivando práticas de autocuidado emocional, aspectos de grande valia para o seu desenvolvimento integral.

A competência de argumentação (Competência 7) também foi beneficiada pela CNV, fornecendo ferramentas para expressar ideias e opiniões de maneira clara e construtiva. Essa abordagem facilitou diálogos e negociações na resolução de conflitos, promovendo uma habilidade de argumentação saudável e eficaz.

Por fim, a cooperação promovida pela CNV contribuiu diretamente para a Competência 6 - Trabalho e Projeto de Vida. Ao colaborar de maneira efetiva, a CNV ajudou a construir relacionamentos harmoniosos no ambiente escolar, preparando os alunos para trabalhar em equipe e contribuir positivamente para o meio que os cerca.

Ao final do ano letivo, foi notório a mudança tanto no comportamento em ambiente social, quanto no amadurecimento de suas emoções por parte da turma como um todo. Na confraternização de encerramento de ciclo, onde os alunos puderam socializar com os servidores da unidade escolar e com os demais alunos presente, as homenagens de despedidas de forma espontânea, a valorização da fala dos colegas, com silêncio e respeito ao espaço do outro, e principalmente a postura de alunos seguros emocionalmente ficou claro que todo esforço realizado durante o ano será utilizado por toda a vida acadêmica desses estudantes.

Assim, minha experiência prática demonstra que a integração da CNV no contexto educacional não apenas aprimora a comunicação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências socioemocionais essenciais para o crescimento integral dos estudantes.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Ao abordar as limitações inerentes a esta pesquisa, é essencial reconhecer diversos desafios que podem ter influenciado os resultados obtidos. Destaca-se, principalmente, a resistência à mudança, uma barreira comum em ambientes educacionais que possivelmente

impactou a implementação da comunicação não violenta.

Para pesquisas futuras, recomendamos uma análise mais aprofundada dessas limitações, explorando estratégias específicas para superar a resistência à mudança e considerando abordagens personalizadas que levem em conta a singularidade do ambiente escolar estudado. Além disso, existe uma clara necessidade de investigar mais a fundo como os princípios da CNV podem ser adaptados e efetivamente incorporados em contextos escolares específicos, promovendo uma compreensão mais holística dos benefícios dessa abordagem.

A elaboração de estratégias práticas para a implementação da CNV, considerando as características específicas do ambiente escolar em questão, pode ser uma área de enfoque para pesquisas subsequentes. Isso incluiria o desenvolvimento de programas de treinamento personalizados para educadores, alunos e demais membros da comunidade escolar, visando otimizar a eficácia da CNV. Essas sugestões para pesquisas futuras têm como objetivo contribuir para um entendimento mais abrangente e aplicável da CNV no contexto educacional específico analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar revelou-se uma abordagem valiosa para promover uma cultura de paz e melhorar as interações entre alunos, professores e demais membros da comunidade educacional. Contudo, ao refletir sobre os resultados desta pesquisa, é fundamental reconhecer algumas limitações que influenciaram a eficácia da implementação.

A resistência à mudança, uma realidade comum em ambientes educacionais, foi identificada como um desafio significativo na incorporação da CNV. Estratégias específicas para superar essa resistência e abordagens personalizadas que levem em conta a singularidade do ambiente escolar podem ser exploradas em pesquisas futuras.

A complexidade intrínseca do ambiente escolar, notadamente considerando as características específicas dos alunos do 5º ano vespertino da Escola Municipal Nova Geração, em Amaralina, Goiás, também se apresentou como um desafio importante. Propomos uma análise mais detalhada dessas complexidades para orientar futuras intervenções.

Para avançar na implementação da CNV no contexto educacional, sugere-se a elaboração de estratégias práticas e programas de treinamento personalizados. Tais abordagens, direcionadas a educadores, alunos e demais membros da comunidade escolar, podem otimizar a eficácia da CNV e contribuir para uma transformação cultural duradoura na dinâmica da comunicação em sala de aula.

Essas considerações finais apontam para a necessidade contínua de pesquisa e aprimoramento das práticas relacionadas à CNV no ambiente educacional. Ao enfrentar os

desafios identificados, é possível promover uma cultura escolar mais saudável, baseada em princípios de empatia, honestidade e respeito, beneficiando o aprendizado, a compreensão mútua e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 329-368, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (orgs.). Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-62

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (orgs.). Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 63-96.

ROSENBERG, Marshall. A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo. Tradução Grace Patrícia Close Deckers. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2019b.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2006a.

ROSENBERG, Marshall. Sobre a Comunicação Não-Violenta. Rede de comunicação Não Violenta Brasil. 2006b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7250799-Dr-marshall-rosenberg-sobre-a-comunicacao-nao-violenta.html>.

ROSENBERG, Marshall. Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. Tradução Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019a.

SILVA, Maria Júlia Paes da. Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Professor Titular C-III (Classe três) vinculado a PROEPE e lotado na Unidade Básica de Humanidades da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (PROEPE/UNIFIMES) e Professor P-V - Padrão “F “ da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), onde atua a 30 anos com as disciplinas de Matemática e Física na Educação Básica. Possui Doutorado em Educação (2023) pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA. Também é Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) (2022) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES e Doutor em Ciências da Religião (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUCGO. Realizou Estágio Pós-doutoral em Educação Superior e Políticas Educacionais (2016) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra FPCE (supervisionado pela Dra Teresa Pessoa) e também fez Estágio Pós-Doutoral em Formação de Professores, Identidade e Gênero pela Escola Superior de Coimbra ESEC Portugal (2022 supervisionado pela Dra Filomena Teixeira). Kursou Licenciatura em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB), Ciências Sociais (Fac. Única) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Atualmente é professor permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (PPGEDU-UNIMAIS) e no Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Ainda, atua como Colaborador (Cooperação/técnica- UNIFIMES-UEMES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PPGE-UEMS/Paranaíba - e no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES (atualmente é colaborador eventual). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD- Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular Funadesp. Orientou: 1 projeto de Pós-doutorado, 1 tese de doutorado, 20 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 117 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Pesquisador filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Área: Experiências Tradicionais Religiosas. Membro da Comissão Editorial da editora Publishing (2020-) e Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente me interesse por pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades

acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: Argentina, Alemanha, Bolívia, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

ELISÂNGELA MAURA CATARINO – Pós-doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutora em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2020-). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestre em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI - Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017) sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1996). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989). Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás, onde atuou na Educação básica desde 1989, como professora, coordenadora e Diretora de Escola por 6 anos. Professora na Universidade Estadual de Goiás por 12 anos onde exerceu também as funções de coordenadora adjunta de Estágio Supervisionado e Coordenadora de Extensão e Pesquisa. Atualmente é professora titular no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais. Membro da comissão de avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Vinculada ao grupo de pesquisa Teorias e Processos Pedagógicos cadastrado no CNPQ. Membro Projeto de Pesquisa: CONCEPÇÕES DE DIFERENTES AGENTES SOCIAIS SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO SÉCULO XXI UM ESTUDO NO ESTADO DE GOIÁS, coordenado pelo Prof. Dr. Jose Carlos Libâneo e pela Prof. Dra. Raquel Marra (PUC GO). Coordena o Projeto de Pesquisa as influências das políticas neoliberais na definição das

finalidades educativas escolares no atual contexto da educação básica, no âmbito do PPGE da UniMais. Pesquisadora da Área educação com as temáticas das Políticas Educacionais, finalidades educativas Escolares, aprendizagem e gestão escolar. Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos ECTPP

A

Afroempreendedorismo 33, 34, 36

Alfabetização 15, 16, 17, 24, 25, 27, 31, 32, 50, 53, 57, 89, 97, 98

Aprendizagem 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 30, 34, 35, 36, 62, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 119, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 158, 160, 166

B

Biografia forjada 99, 100, 101, 106

C

Convênio 73, 75, 76

E

Educação 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 17, 19, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 64, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 163, 164, 165, 166

Educação sexual 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48

Ensino fundamental 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 32, 38, 39, 42, 44, 47, 52, 56, 83, 151

Escola formadora 1

F

Formação 1, 2, 3, 5, 16, 20, 30, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 56, 64, 67, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 95, 96, 98, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 156, 164

Formação de professores 1, 2, 3, 48, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 164

G

Gestão da qualidade 33, 34, 35, 36

Gestão escolar 8, 73, 74, 76, 83, 123, 166

I

Inclusão social 31, 50

Indústria cultural 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72

J

Juventude 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 84, 89, 99, 107, 118, 164, 165

M

Mediação pedagógica 97, 126, 139

Mulheres 39, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 72, 99, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111

N

Natureza 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 32, 68, 84, 105, 126, 128, 129, 132, 133, 139, 143, 148, 154

P

Polícia Militar 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80

Prática pedagógica 77, 112, 113, 119, 120, 126, 127, 128, 146, 157

R

Regimento interno 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Ressocialização 50, 52, 53, 57

S

Saúde 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 29, 35, 42, 49, 50, 51, 58, 59, 61, 62, 63, 97, 159, 163

Saúde mental 58, 59, 61, 62, 63

Sexualidade 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48

T

Tecnologias 7, 15, 16, 36, 70, 72, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 90, 93, 97, 141, 146, 147, 150

Teoria da atividade 126, 128, 134, 140, 141

Turismo pedagógico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO



 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO



 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024