



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 12

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e
Organização
12**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 12 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 12)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-313-2

DOI 10.22533/at.ed.132190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 12” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação. A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra.

A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
RELATODE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Sonia Bessa	
Elton Anderson Santos de Castro	
Jadir Gonçalves Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1321903041	
CAPÍTULO 2	12
RELATOS DOCENTES: VOZES QUE ECOAM SOBRE SER, ENSINAR E APRENDER	
RESUMO	
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Ana Claudia dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1321903042	
CAPÍTULO 3	30
RESGATE DA HISTÓRIA, CULTURA AFRODESCENDENTE E SUAS DIVERSIDADES	
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Ana Lúcia de Melo Santos	
Edilene Maria da Silva	
Marilene da Silva Lima	
Katia Tatiana Moraes de Oliveira	
Nubênia de Lima Tresena	
DOI 10.22533/at.ed.1321903043	
CAPÍTULO 4	42
RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEORIA E	
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
Marina Ranieri Cesana	
Rosângela A. Ferini Vargas Chede	
DOI 10.22533/at.ed.1321903044	
CAPÍTULO 5	56
SITUAÇÕES DIDÁTICAS EM UMA AULA SOBRE PROPORCIONALIDADE: A	
INTENCIONALIDADE E A INFLUÊNCIA DO MILIEU	
Jozeildo José da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1321903045	
CAPÍTULO 6	66
SOBRE PESQUISAR A DOCÊNCIA	
Édison Gonzague Brito da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1321903046	
CAPÍTULO 7	72
TDIC: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE COMPORTAMENTOS POR	
MEIO DE REDES DIGITAS	
Maria Salete Peixoto Gonçalves	
João Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1321903047	

CAPÍTULO 8	82
TECENDO O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: OLHARES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	
Denize Tomaz de Aquino Vera Lucia Chalegre de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.13219030478	
CAPÍTULO 9	90
TECITURAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: MUDANÇA DE PARADIGMAS UMA “CONVERSA” COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
Alexandra Nascimento de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.13219030479	
CAPÍTULO 10	98
TECNOLOGIA ASSISTIVA CÃO-GUIA: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO COM O ANIMAL DE AJUDA SOCIAL	
Viviane Rauane Bezerra Silva Ana Maria Tavares Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.132190304710	
CAPÍTULO 11	108
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Sirley Brandão dos Santos Laryssa Guimarães Costa	
DOI 10.22533/at.ed.132190304711	
CAPÍTULO 12	115
TEMAS TRANSVERSAIS E FAMÍLIA: COMO A ESCOLA ARTICULA AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS	
Sheila da Silva Ferreira Arantes Nataly Cordeiro de Abreu Cabral Thiago Carvalho Pires Leonardo Trotta	
DOI 10.22533/at.ed.132190304712	
CAPÍTULO 13	124
TENSIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	
Cilene de Lurdes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304713	
CAPÍTULO 14	136
TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Alessandra Amaral Ferreira Karla Nascimento de Almeida Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.132190304714	

CAPÍTULO 15	147
TRABALHANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM JARDIM SUSPENSO EM ESCOLA DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO	
João Junior Joaquim da Silva Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.132190304715	
CAPÍTULO 16	156
TRABALHANDO O TEMA “ÁGUA” NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Mônica Augusta do Santos Neto Amanda Juvino Soares Maria Pâmella Azevedo Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.132190304716	
CAPÍTULO 17	168
TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
Virgínia Geralda Batista Maria Nailde Martins Ramalho	
DOI 10.22533/at.ed.132190304717	
CAPÍTULO 18	185
TRANSFERÊNCIA DE RENDA: DO DEBATE À CONCRETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	
Yaggo Leite Agra Edna Tânia Ferreira da Silva Celyane Souza dos Santos Junia Winner Higino Pereira Maria de Fátima Leite Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.132190304718	
CAPÍTULO 19	194
TROVENDO: A AÇÃO LIBERTADORA QUE PERMITE O RESGATE DO LEITOR E SUAS LEITURAS EM UM ESPAÇO QUE É SEU POR DIREITO	
Karolina Rodrigues Nepomuceno Brenda de Freitas Romão de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304719	
CAPÍTULO 20	203
UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: SUPERANDO RÓTULOS, CONSTRUINDO LAÇOS	
Gabriela Auxiliadora da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304720	

CAPÍTULO 21	209
UMA ABORDAGEM PARA A CONSCIENTIZAÇÃO NO CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO MUNICÍPIO DE ITAQUI-RS	
Pablo Francisco Benitez Baratto Carlos Miguel Corrêa Schneider Anderson Alexandrino Souza Reis Marcos Vinicio Veira Vita Rodrigo Puget Marengo	
DOI 10.22533/at.ed.132190304721	
CAPÍTULO 22	225
UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE DIÁRIOS REFLEXIVOS	
José Claudenelton Costa	
DOI 10.22533/at.ed.132190304722	
CAPÍTULO 23	230
UMA EXPERIÊNCIA DE TERTÚLIA CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – EM ESCOLA DA COMUNIDADE	
Anna Carolina de Lima Franco Salvador Gerson Catanozi Marcelo Enrique Crivelari Maria Lucia Zecchinato Mastropasqua Rachel de Oliveira Braun	
DOI 10.22533/at.ed.132190304723	
CAPÍTULO 24	237
UMA FEIRA DE MATEMÁTICA PARA INTEGRAR A ESCOLA NO DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA	
Tiago Ravel Schroeder Tayana Cruz de Souza Geicimara Fuck Michele de Medeiros Fátima Peres Zago de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304724	
CAPÍTULO 25	250
UMA REFLEXÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES DOS LMS E AS OPORTUNIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL NO ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DOS APRENDIZES EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Ivanildo José de Melo Filho Luma da Rocha Seixas Rosangela Maria de Melo Alex Sandro Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.132190304725	
CAPÍTULO 26	263
UMA VIDA DE SUPERAÇÃO: COM INCLUSÃO	
Geísa Pinto Pereira Iransy Gomes Barros Severino Joaquim Correia Neto Cila Vergínia da Silva Borges Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz	
DOI 10.22533/at.ed.132190304726	

CAPÍTULO 27	275
UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE PROTEÍNAS E ENZIMAS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza Carla de Lima Marinho Maria Vitória Alves Vila Nova	
DOI 10.22533/at.ed.132190304727	
CAPÍTULO 28	283
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA RENAL	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.132190304728	
CAPÍTULO 29	291
UTILIZAÇÃO DE TIC COMO RECURSO DIDÁTICO: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.132190304729	
CAPÍTULO 30	303
VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	
Ana Paula Leite da Silva Tanaka Marciel Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304730	
CAPÍTULO 31	311
VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA ARCA DE NOÉ	
Andréa Monica Gomes Nascimento Morais	
DOI 10.22533/at.ed.132190304731	
CAPÍTULO 32	317
VOLUNTARIADO E MISSÃO HUMANITÁRIA NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	
Delci da Conceição Filho	
DOI 10.22533/at.ed.132190304732	
CAPÍTULO 33	330
O OLHAR DOCENTE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA PRODUZIDA A PARTIR DE OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES	
Joselene Granja Costa Castro Lima	
DOI 10.22533/at.ed.132190304733	

CAPÍTULO 34	346
PROPOSTA TEACCH COMO ESTRUTURA DE ENSINO PARA AUTISTAS	
Ívina Maris Garotti Monteiro	
Gabriella Rossetti Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304734	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	372

RELATO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Sonia Bessa

Universidade Estadual de Goiás
Departamento de Educação
Laboratório Interdisciplinar em Metodologias
Ativas LIMA/UEG/CNPQ
Campus Formosa-GO

Elton Anderson Santos de Castro

Universidade Estadual de Goiás
Departamento de Educação
Laboratório Interdisciplinar em Metodologias
Ativas LIMA/UEG/CNPQ
Campus Formosa-GO

Jadir Gonçalves Rodrigues

Universidade Estadual de Goiás
Departamento de Educação
Laboratório Interdisciplinar em Metodologias
Ativas LIMA/UEG/CNPQ
Campus Formosa-GO

RESUMO: Os debates em torno da crise nos processos educativos e da necessidade de melhorias na educação básica vêm associados à premência de mudanças na formação inicial de professores. No enfrentamento dos desafios, está se desenvolvendo a compreensão de que as intervenções que tornam possível a inovação nos cursos de formação envolvem inevitavelmente a busca de novas abordagens curriculares e propostas inovadoras de metodologias ativas. A metodologia da problematização possibilita a

participação ativa do estudante na construção do conhecimento, cujo foco é o desenvolvimento da capacidade de enfrentar problemas, propondo soluções viáveis. Este relato tem como objetivo apresentar vivências da metodologia de problematização em disciplina do curso de Pedagogia. Participaram 35 estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia. O trabalho foi desenvolvido com referência nos trabalhos de Neusi Berbel. Foi organizada uma sequência de atividades inspiradas nos princípios da metodologia da problematização e na transposição desses princípios para o cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudantes depararam-se com um ensino desafiador no contato direto com a realidade, que privilegiou a investigação e a reflexão pedagógica; vivenciaram novas experiências, no contato direto com a realidade, além de se envolver, de forma reflexiva, crítica e criativa, no processo de ensino aprendizagem. Verificou-se um comprometimento que fomentou a investigação e a reflexão da atividade pedagógica. A metodologia de problematização apresenta-se como uma alternativa consistente para a aprendizagem e para a construção da identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia, problematização, Pedagogia, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT: Debates about the crisis in educational processes and the need for improvements in basic education are associated with the urgency of changes in the initial formation of teachers. In the face of challenges, it is in development the understanding that the interventions that make innovation possible in training courses inevitably involve the search for new curricular approaches and innovative proposals for active methodologies. The methodology of the problematization enables the active participation of the student in the construction of knowledge, whose focus is the development of the capacity to face problems, proposing viable solutions. This report aims to present experiences of the methodology of problematization in discipline of the Pedagogy course, in which thirty-five students at the third year of Pedagogy course participated. This work was developed with reference in Neusi Berbel's works. A sequence of activities was organized based on the principles of the methodology of problematization and on the transposition of these principles into the school daily life of the initial years of elementary school. The students were faced with a challenging teaching in direct contact with reality, which privileged research and pedagogical reflection; they got new experiences, in direct contact with reality, in addition to being involved in a reflexive, critical and creative way in the teaching-learning process. There was a commitment that fostered research and reflection on pedagogical activity. The problem-solving methodology presents itself as a consistent alternative for learning and for the construction of the professional teacher identity.

KEYWORDS: Methodology, problematization, Pedagogy, teaching, learning.

1 | INTRODUÇÃO

A docência é uma ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico. Envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Uma base sólida no conhecimento conceitual e teórico poderá proporcionar uma boa formação inicial do professor com amplas oportunidades para refletir sobre a prática docente, o que torna necessário uma estreita vinculação entre os programas de formação de professores das universidades, às escolas e os docentes em exercício nestas instituições.

O Ministério da Educação e cultura – MEC, lançou em 2017 um documento denominado “Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro” fundamentado em princípios para orientar a formação inicial de professores, alguns desses são: melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, inovar os ambientes de aprendizagem, desenvolver o currículo com base na competência e que possibilite a prática de técnicas de ensino eficazes, utilizando estratégias metacognitivas de ativação cognitiva, tutoria entre pares e aprendizagem colaborativa de grupo, além de gerenciamento das salas de aula. A avaliação sistemática também está prevista na coleta de informações sobre o desempenho dos graduados e o uso dessas para a revisão do próprio currículo.

O documento propõe desenvolver parcerias sólidas com escolas municipais, departamento de formação de professores e apoio aos iniciantes na profissão por meio do desenvolvimento contínuo. Tais propostas prevê uma perspectiva holística e integrada para a formação inicial dos professores que seguiria ao longo da vida. Esses são desafios gigantescos a serem alcançados.

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas têm estimulado novas compreensões, surgindo alternativas para operacionalização do ensino, em aspectos que relacionam teoria e prática, metodologias de ensino e prática pedagógica. Nesse contexto as metodologias ativas de ensino aprendizagem se apresentam como propostas de rompimento com o modelo tradicional de ensino. Para Paiva et al. (2016, p.145), as metodologias ativas “fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa”.

As chamadas metodologias ativas não são uniformes quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos, apresentam diferentes modelos e estratégias que possibilitam construir alternativas para o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis educacionais. Piaget (2011), propunha há quase 80 anos a inserção de metodologias ativas a fim de promover um ensino de qualidade. Esse autor afirmava que se existe um setor no qual os métodos ativos se deverão impor no mais amplo sentido da palavra, é sem dúvida o da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. O progresso científico depende de espíritos inovadores ao invés de espíritos conformistas.

Para Bordenave e Pereira (2010), a perspectiva de formação está presente nos pressupostos das metodologias ativas. A opção metodológica pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, incluindo até o seu modo de viver. Assim para Piaget (2011), e Bordenave e Pereira (2010), a metodologia utilizada pelo professor pode ensinar o educando a ser livre ou submisso, seguro ou inseguro, competitivo ou cooperativo.

Nóvoa (2007), chama a atenção para a formação muito teórica ou excessivamente metodológica sem a devida reflexão sobre as práticas: não basta uma prática, mas esta deve ser reflexiva. Cunha (2016), propõe realizar uma ruptura paradigmática com práticas pedagógicas inovadoras. Lima (2015), corrobora a perspectiva da inovação e afirma que, no desenvolvimento dos processos de tornar-se professor, educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva.

A formação inicial e continuada do profissional da educação é muito importante; se não for considerado o papel do professor, sua construção identitária, torna-se irrelevante organizar belos programas ou ainda construir teorias a respeito do que deve ser feito.

Para Keller e Bessa (2017), um dos desafios que se colocam para a mudança na educação básica brasileira diz respeito à formação de professores. Os cursos que formam esses profissionais são acusados de não contemplar, em seus programas, a coerência entre a formação oferecida e a prática que se espera do futuro professor.

Carvalho e Águas (2015), com um olhar antropológico e uma visão pedagógica propõe uma reestruturação dos conhecimentos acadêmicos não só no Brasil, mas em toda a América Latina, esse autor verifica a necessidade de enfrentar os seguintes desafios: a interdisciplinaridade, a pedagogia intercultural, a luta antirracista, e a inclusão dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades tradicionais como parte do cânone dos saberes válidos a serem ensinados e desenvolvidos. Tal proposição viabilizaria aprendizados mútuos. Seria uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer. Para Carvalho e Águas (2017, p. 1018), o “atual quadro acadêmico brasileiro é de uma esmagadora fragmentação das disciplinas”.

Para Masetto (2012), uma metodologia ativa e participativa, deve motivar os professores a aprender, incentivando sua participação no processo de aprendizagem com atividades variadas que permitam ao professor universitário e ao estudante (futuro professor) trabalhar juntos. Para Ponce (1996), o professor deve ser visto como um parceiro importante na definição dos caminhos da educação e um sujeito fundamental na produção de conhecimento sobre e para o ensino.

Aproposição de metodologias ativas em que os estudantes sejam os protagonistas é um imperativo para uma boa prática pedagógica, dentre essas a metodologia de problematização se destaca. O foco da metodologia da problematização é o desenvolvimento da capacidade de enfrentar problemas, propondo soluções viáveis. Para Freitas (2012), na perspectiva do ensino desenvolvimental, o “problema” consiste em algo a ser investigado para que se descubra, mas que sua solução, sua gênese. O problema, tem íntima relação com o movimento de pensamento que se espera do aluno e com a constituição de um método para lidar com o objeto, em distintas e diversificadas situações. “O que os alunos precisam descobrir, principalmente, não é a solução imediata do problema, mas as condições de origem do conceito que estão aprendendo, o qual, inclusive, servirá para a resolução, mas servirá sobremaneira para que adquiram um modo de pensamento” (FREITAS 2012, p. 413).

É um método de resolução de problemas que estimula o raciocínio, a exploração lógica dos dados e a generalização, ou seja, prioriza o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos. Consiste em problematizar a realidade, em seus pontos de partida e de chegada: “Efetiva-se através da aplicação à realidade na qual se observou o problema, ao retornar posteriormente a essa mesma realidade, com novas informações e conhecimento” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 125).

Muitas pesquisas foram realizadas empregando a metodologia da problematização: Berbel (1995, 1998, 1999, 2007, 2012), Teo e Coelho (2002), Cyrino e Pereira (2004), Colombo e Berbel (2007), Vasconcelos et al. (2010), Bordenave e Pereira (2010), Freitas (2012), Silva, Miguel e Teixeira (2011), Berbel e Gamboa (2012), Vieira e Pinto (2015), Mateiro e Fonseca (2016) e outros.

Esse relato pretende apresentar o caminho percorrido por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia na disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de Matemática do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa, na execução de um projeto envolvendo a metodologia da problematização.

2 | METODOLOGIA

Participaram 35 estudantes com idade entre 16 e 27 anos do 3º ano do curso de Pedagogia. O trabalho com os alunos foi desenvolvido a partir da MP tomando como referência Berbel (1995), seguindo as etapas do Arco de Maguerez, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (2010). A disciplina teve início em 09 de fevereiro de 2017 e término em 30 de junho do mesmo ano. Foram 18 encontros semanais de 04 horas, totalizando uma carga horária de 72 horas. Partes das aulas foram gravadas mediante autorização dos estudantes em áudio para posterior análise. Ao longo do semestre foram seguidas as cinco etapas do arco de Maguerez: observação da realidade (problema), levantamento dos pontos chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina Conteúdos e Processos do Ensino de Matemática, no curso de Pedagogia, prepara os futuros docentes para trabalhar com a aritmética nos anos iniciais: a construção do número, as estruturas aditivas e multiplicativas são conteúdos importantes dessa etapa. O ensino de matemática, seja nos anos iniciais, seja em toda a educação básica, pela sua característica de abstração, favorece a inserção de desafios, jogos, e situações-problema; contudo, o ensino é, na maioria das vezes, tratado como uma narrativa de fatos e dados tal qual a maioria das disciplinas: “As aulas fundamentam-se, predominantemente, na comunicação do professor ao aluno, mediada quase sempre pelo livro e, algumas vezes, por outros recursos didáticos” (NOGUEIRA, 2013. p. 1). Predispor os estudantes a gostar da disciplina é o primeiro desafio a ser vencido.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Campus Formosa, a disciplina metodológica que prepara os estudantes para o ensino de matemática nos anos iniciais foi organizada com a proposta de inserir, no primeiro

momento, situações, atividades e experimentos em que os estudantes pudessem investigar a percepção da criança quanto à construção do pensamento lógico-matemático e levantar problemáticas a partir da observação da realidade.

A disciplina foi dividida em dois módulos complementares. Foram propostas duas atividades investigativas no primeiro módulo e duas no segundo. Em cada um dos módulos, o estudante deveria ir a campo coletar dados sobre a realidade da aprendizagem de crianças de 5, 8 e 10 anos. A primeira atividade proposta diz respeito à noção de quantidades e a segunda, à de inclusão de classes. As duas primeiras permitem verificar as formas como as crianças constroem a noção de número, identificam a presença de relações termo a termo e a reversibilidade de pensamento necessária a construção das operações aritméticas. As duas atividades subsequentes do segundo módulo abordaram o valor posicional e as operações de multiplicação, subtração e divisão, componentes curriculares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Após a aplicação da primeira atividade com crianças de 5, 8 e 10 anos, as estudantes de Pedagogia ficaram surpresas com os resultados. Verificaram que crianças de 8 e 10 anos ainda não haviam construído a noção de número, não percebiam a parte e o todo e tinham dificuldades até mesmo nas relações mais elementares de relacionar objetos numa relação termo a termo. A partir dessa constatação, surgiram problemas como: “o que fazer quando tem crianças com aprendizagens diferentes na mesma sala de aula no ensino da matemática?”, “como ajudar crianças a construir uma rede de relações numéricas?”, “como as crianças constroem os conceitos matemáticos, a noção de quantidade e a inclusão de classes?”, “É mesmo necessário decorar a tabuada? E o algoritmo, qual sua função e papel? Quando e como utilizar os jogos e desafios?”

A primeira etapa da metodologia da problematização conforme proposto por Berbel (1995, 2007) é a observação da realidade. Nessa etapa, os estudantes devem identificar o recorte da realidade a ser observado, eleger a forma de observação, realizar, registrar e analisar a observação, registrar as observações, analisar o conteúdo do registro e problematizá-lo; devem, ainda, eleger o foco do estudo (o problema) a partir de um critério, redigir e justificar o problema levantado.

Para o cumprimento dessa primeira etapa (observação da realidade), foi proposta aos estudantes a execução de atividades com crianças de 5, 8 e 10 anos. Essas idades foram escolhidas porque abrangem crianças da educação infantil e ensino fundamental e porque, uma vez formados, os estudantes iriam atuar nessa faixa etária. Estes deveriam fazer a atividade em grupo, a qual deveria ser registrada e os resultados e todas as respostas, relacionadas em forma de protocolos. As duas atividades foram apresentadas para os estudantes e os resultados, apresentados nas aulas subsequentes. A partir da apresentação dos resultados, os problemas seriam levantados.

A construção dos problemas representou um desafio para os estudantes. Eles começaram a compreender que a metodologia de trabalho tradicional nem sempre

pode garantir a construção do número; já na discussão embrionária da realidade, os estudantes perceberam a necessidade de buscar formas alternativas ao modelo transmissivo. Com surpresa, verificaram que crianças de cinco anos são capazes de contar sequencialmente e de forma correta, mas podem desconhecer a conservação de quantidade. Esse fato representou novidade para todos os estudantes já a partir do contato inicial com a realidade.

Após o levantamento e redação dos problemas, o passo seguinte foi o levantamento dos pontos-chaves. Em seguida, procedeu-se à teorização. Para a teorização, foram disponibilizadas sugestões de *sites*, filmes, livros, artigos e outros. Os estudantes ficaram livres para escolherem a melhor forma de trabalhar. Foram disponibilizados o laboratório de informática e a biblioteca. Nessa etapa da teorização, segundo Berbel (2012), é importante que o estudante possa eleger a forma de estudar cada ponto-chave.

Os estudantes se organizaram para buscar as informações sobre o problema, analisar e discutir as informações e estabelecer relações entre elas. Nessa etapa, a mediação foi muito importante para ajudar os estudantes a saírem do senso comum e buscar embasamento científico para o problema em questão.

A quarta etapa consistiu em levantar hipóteses com base no problema e na teorização já realizada. Foi recomendado aos estudantes que chegassem a conclusões em função do problema, verificando se as hipóteses iniciais foram ou não confirmadas na teorização. Essa foi uma fase importante: os estudantes começaram a perceber que as hipóteses que eles haviam levantado inicialmente não se confirmavam na teorização e que deveriam reorganizar as mesmas. Começaram a surgir outras explicações e soluções para os problemas. Ao verificar as hipóteses, os estudantes foram confirmando ou negando as hipóteses explicativas iniciais e se estas foram consideradas na teorização.

Esse período foi de muito questionamento, pois muitos estavam em conflito ao perceberem que suas ideias iniciais não se confirmavam na literatura. Nessa fase, os estudantes perceberam quão pouco conheciam sobre os temas em questão e cogitaram a possibilidade de voltar a intervir na realidade. Houve uma constatação de que os problemas apresentados pelas crianças quanto às operações aritméticas são muito semelhantes às suas próprias dificuldades enquanto estudantes do ensino fundamental: dificuldades com cálculo mental, compreensão da tabuada, multiplicação e divisão. Eles inferiram que a não aprendizagem das crianças investigadas e a sua própria aprendizagem decorreu do uso de métodos mecânicos com ênfase no treinamento destituídos de ação e compreensão.

A última etapa da metodologia foi a aplicação à realidade. Nessa fase, os estudantes retornaram às escolas (realidade) para novas averiguações ou comprovação das hipóteses iniciais. No retorno à realidade e a partir das constatações iniciais, foram aplicadas sequências didáticas elaboradas pelos estudantes abordando a construção do número e as operações aritméticas, como o “jogo do buraco”- elaborado por

Mantovani de Assis (2013) - que explora os conceitos de adição, multiplicação e divisão simultaneamente.

Foram previstos e realizados seminários para apresentação dos relatórios científicos com as principais conclusões do grupo, considerando a visão inicial e final e a opção pelo retorno à realidade. Nos relatórios, os estudantes deveriam questionar o que é necessário fazer para solucionar o problema e de que alternativas dispõem, apresentar propostas, projetos e situações didáticas.

Na auto avaliação que os estudantes fizeram no final do semestre foi solicitado que estes apontassem os pontos positivos e negativos da utilização da metodologia. As respostas concernente aos pontos positivos foram organizadas em quatro categorias: a) é uma proposta de solução de problemas, b) relaciona teoria e prática, c) me permitiu crescer como pesquisadora, d) é uma ferramenta no ensino da matemática.

Alguns pontos negativos também foram mencionados pelos estudantes: a) é cansativo e dá trabalho, b) é complexo e difícil, c) foi pouco tempo para desenvolver o trabalho. Do total de estudantes que participaram 23 apontaram pontos positivos, distribuídos nas categorias assinaladas. Outros 12 apontaram pontos negativos.

A seguir serão apresentados alguns excertos do discurso das estudantes quanto aos aspectos positivos e negativos da aplicação da metodologia.

A estudante “A” destacou como ponto positivo:

“Tive muita aprendizagem, compreensão e tomei gosto pela matemática, foram formas dinâmicas de trabalhar os conteúdos”.

Essa mesma estudante destacou como ponto negativo:

“o prazo de entrega do relatório final”.

A estudante “C” mencionou como ponto positivo

“Disciplina organizada, dinâmica e me proporcionou fazer pesquisa de campo”;

Como aspecto negativo:

“Acredito que no semestre poderia ser feito uma problematização, ao invés de duas, com isso teríamos mais tempo. No 1º bimestre, levantamento da problematização, e no 2º bimestre, poderíamos colocar em prática as hipóteses confirmadas”.

A crítica da estudante “C” está bem fundamentada na compreensão que essa teve do trabalho desenvolvido, a sugestão dela foi pertinente. Na perspectiva dessa estudante, o relatório conclusivo e a apresentação das sequências didáticas com intervenção na realidade ao final dos dois bimestres acarretou uma sobrecarga aos estudantes.

A estudante “CC” afirmou como ponto positivo:

“Essa disciplina estimulou a nossa reflexão, nos fez ir em busca de meios que resolvam os problemas e nos trouxe aprendizado sobre o ensino da matemática de uma forma diferenciada”.

Como aspecto negativo mencionou:

“Toma muito tempo e às vezes não conseguimos fazer com dedicação plena”.

O mesmo sentimento de “C” verifica-se em “CC”. Ela percebe a importância dessa

forma de trabalhar, a diferenciação com relação a outras disciplinas, mas assinala o pouco tempo para a execução em especial do relatório final.

A estudante “J” consegue verificar a relação entre teoria e prática:

“Pude ver toda a teoria que eu julgava “chata” e que não se aplicava ao cotidiano na prática e foi surpreendente a interação com as crianças”.

Essa mesma estudante apontou como ponto negativo:

“Poucas aulas”.

Os estudantes perceberam a metodologia como importante para relacionar teoria e prática, como uma ferramenta que podem dispor para o ensino da matemática nos anos iniciais e como uma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem. Reconhecem como relevante, contudo são realistas ao ressaltarem as dificuldades encontradas. A metodologia torna-se relevante quando permite aos estudantes atribuir sentido ao objeto de conhecimento, percebendo as relações entre a teoria e a prática, e buscando atuar numa perspectiva transformadora.

4 | CONCLUSÕES

Com essa iniciativa de trabalhar com a metodologia de problematização pensamos ter construído alguns passos a mais como uma contribuição a ser acrescentada aos conhecimentos já existentes a respeito da Metodologia da Problematização. Para Cunha (2016), uma inovação representa uma ruptura paradigmática e a emergência de mudanças nas práticas tradicionais de ensinar e aprender. O que se verificou nesse relato é ainda elementar, e não atende a abrangência de uma inovação como proposta por Cunha (2016) e Masetto (2012), contudo o fato de romper com a supremacia de teoria precedendo a prática já é uma mudança impactante, significa desvincular-se da ideia de que o conhecimento mais importante pode não estar necessariamente nos livros ou no discurso do professor, mas que deve ser buscado e construído pelo próprio aluno num contexto de problematização, pesquisa e contato com a realidade.

No discurso dos estudantes é possível inferir que o conhecimento derivou de um ato “pessoal e autobiográfico” como descrito por Cunha (2016). Verificou-se que os estudantes ressignificaram as informações, desde o seu conhecimento prévio. Cada aluno interagiu com as informações a partir de suas estruturas cognitivas, culturais e até emocionais, a fim de construir o conhecimento. Dos estudantes foi exigido comprometimento, habilidade para trabalhar em grupo, para tomar decisões na sua esfera de atuação imediata, autonomia e capacidade reflexiva. O processo proporcionou uma experiência produtiva, tanto em termos de aprendizagem, como de crescimento pessoal dos estudantes. Essa proposta vivenciada com início na prática permitiu visualizar as atitudes dos estudantes frente aos desafios do problema levantado, os quais demonstraram independência e autonomia diante do (des) conhecimento e da situação com que se depararam. Observar a realidade, interferir

por meio das situações problemas propostos em forma de atividade foi o evento mais importante do semestre e o que deu margem a construção dos problemas iniciais. Chegar ao problema a ser investigado, não foi fácil e nem rápido, demandou muita discussão, mas, foi um processo construtivo e gratificante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro**. Brasília, MEC. 2017. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002591/259168POR.pdf> acesso em 12/07/2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição Especial.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora da UEL, 1999.

BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120. 2012.

BERBEL, N.A.N; GAMBOA, S.A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação** (Online), v. 3: n. 2, p. 264-287, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462> Acesso em: 12 maio 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, J. J. e AGUAS, Carla. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. Em: Boaventura de Sousa Santos e Teresa Cunha (orgs), **Coloquio Internacional de Epistemologias do Sul**. Vol. 1: **Democratizar a democracia**, 1017-1027. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais. 2015.

CYRINO, E. G; PEREIRA, M. L. T. Trabalhando com estratégias de ensino aprendido por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Revista Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

COLOMBO, A. A; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

- FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: Uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.
- KELLER, E; BESSA, S. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre abordagem curricular integrada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 153-176. jan./mar. 2017.
- LIMA, M. G. S. Aspectos demarcadores do tornar-se professor: discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 219-233, out. 2015.
- MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M.T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.
- MATEIRO, T; FONSECA, D. F. uma proposta pedagógico-musical para um curso de formação de professores de educação infantil. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM DIVERSIDADE HUMANA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E CURRÍCULOS, XVII, 2016. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepr fundamentos teóricos e prática pedagógica**. São Paulo: Book, 2013.
- NOGUEIRA, C. A formação de professores que ensinam matemática e os conteúdos escolares. **Revista Scheme**, Marília, v. 5, set. 2013. Edição Especial.
- NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.
- PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensinoaprendizagem: Revisão integrativa. **Sanare**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. São Paulo, José Olimpio. 2011.
- PONCE, B. J. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 22 n. 2, p. 252-256, jul./dez. 1996.
- SILVA, R. H. A; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativede ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 77-93, mar./jun. 2011.
- TEO, C. R. P. A; COELHO, S. R. M. Emprego da metodologia da problematização no estudo da dificuldade de produção escrita entre alunos do ensino superior. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 23, p. 63-78, set. 2002.
- VASCONCELOS, M. M. M; OLIVEIRA, C. C; BERBEL, N. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2010.
- VIEIRA, M. N. C.; PINTO, M. P. P. A Metodologia da problematização como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015.

RELATOS DOCENTES: VOZES QUE ECOAM SOBRE SER, ENSINAR E APRENDER

Márcia Maria de Castro Buzzato
Ana Claudia dos Santos

RESUMO: Relatos docentes são importantes fontes para compreender a identidade e os saberes da docência. O presente artigo investigou concepções de ser professor, de sua formação inicial, desafios de sua prática, saberes e contribuições da formação continuada para sua atuação. Utilizou-se metodologia qualitativa, na qual se entrevistou duas professoras, analisando-se suas falas de modo que não se fizessem, através delas, generalizações teóricas, porém encontrando princípios para a compreensão de como o docente constrói sua identidade, forma saberes docentes, que são plurais e modificados de acordo com o tempo e espaço, e em programas de formação continuada.

PALAVRAS – CHAVE: Identidade Docente; Saberes Docentes; Formação Continuada.

ABSTRACT: Teacher's reports are important sources to understand the identity and the knowledge of teaching. The present article investigated conceptions about being a teacher, about his initial formation, challenges of his practice, knowledges and contributions of continued formation for his actuation. In this article was used the qualitative methodology,

in which was made an interview with two teachers, analyzing their speeches in a manner that were not made, through them, theoretical generalizations, but were found principles for comprehension about how the teacher builds his identity, forms teachers knowledge, that are plural and modified according to time and space, and in continued formation programs.

KEYWORDS: identity teachers knowledge continued formation

RESUMEN: Los informes docentes son importantes fuentes para comprender la identidad y los saberes de la docencia. El presente artículo investigó concepciones de ser profesor, de su formación inicial, desafíos de su práctica, saberes y contribuciones de la formación continuada para su actuación. Se utilizó metodología cualitativa, en la que se entrevistó a dos profesoras, analizándose sus palabras de modo que no se hicieran, a través de ellas, generalizaciones teóricas, pero encontrando principios para la comprensión de cómo el docente construye su identidad, forma saberes docentes, que son plurales y modificados de acuerdo con el tiempo y el espacio, y en programas de formación continuada.

PALABRASCLAVES: Identidad Docente; Saberes Docentes; Formación continua.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar sempre foi complexa em tempos distintos. Ao professor, é inegável o papel central que lhe cabe na educação, lembrando que o aluno é o núcleo do processo educativo.

Com as novas demandas da educação, a profissão docente também vem se transformando, pois o professor se vê diante de necessidades, tais como sua profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a reflexão sobre suas ações, autonomia e responsabilidades crescentes, entendendo a própria contribuição para a luta contra o fracasso escolar e para o desenvolvimento da cidadania.

Nesse contexto, é urgente ouvir e compreender as vozes docentes que ecoam na escola,

[...] é preciso reconhecer e dar voz ao saber pedagógico existente na própria escola, revelando as práticas daqueles professores singulares que, andando na contramão da história do fracasso escolar, vêm construindo, no dia a dia de suas salas de aula, o significado de uma escola competente na realização de seu papel social de assegurar aos alunos o acesso ao saber escolar (AMBROSETTI, p.9, 1996).

Assim, aprender o exercício da docência requer muito mais que a aplicação de um conjunto de técnicas, executadas com maestria e dons. Gatti (2009), ressalta que o papel do professor é de extrema importância, sendo que sua formação, suas formas de participação nas salas de aula, sua inserção nas escolas são vitais. Se bem formado, o professor alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos.

O objetivo deste estudo é, através de relatos docentes, compreender concepções de ser professor, perpassando por sua formação inicial, desafios da prática, saberes construídos ao longo de sua trajetória e contribuições que a formação continuada traz para o desenvolvimento de sua ação. Acredita-se portanto, que tais vozes que ecoam nos diversos espaços escolares, podem refletir reflexão sobre a docência como um todo, incluindo aspectos que envolvem o desenvolvimento de sua profissionalização

As questões que movem este trabalho são: “quais as concepções de ser professor?”, “como se formam inicialmente os docentes?”, “quais os saberes que movem sua prática?”, “quais as contribuições da formação continuada para sua atuação?”

Desta forma, espera-se que este estudo também possa contribuir para o entendimento da prática docente, como mais uma ferramenta de discussão para os cursos de formação inicial e continuada de professores, pretendendo reflexos destas formações na escola e nos alunos.

2 | METODOLOGIA

É sabido que o cotidiano escolar traz evidências sobre a constituição identitária dos professores, seus saberes e suas práticas.

Assim, utilizou-se abordagem qualitativa, através de entrevista semiestruturada com duas professoras de ensino fundamental, anos iniciais, de escolas de diferentes cidades do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, ambas do sexo feminino e com idades diferentes.

A entrevista, como instrumento, favorece

[...] a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio de trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito das situações e vivências pessoais (FRASER E GONDIM, 2004, p. 140).

Neste estudo denominou-se Professora A, a docente que leciona em uma escola particular (36 anos de idade e 18 anos de docência) e Professora B (49 anos de idade e 29 de docência) a que leciona em uma escola pública municipal.

Assim, as informações da entrevista das professoras foram analisadas considerando-se que manifestações do comportamento humano, dentre sua diversidade, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, podem fornecer indicadores essenciais para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes sócio emocionais (FRANCO, 2005).

Portanto, a análise dos dados tem a finalidade de compreender o que foi coletado, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e ampliando a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

3 | DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 Identidade Docente

É sabido que a educação escolar se produz em processos interpessoais, nos quais a identidade profissional do professor e a profissionalidade ocupam posição de destaque.

Segundo Tardif (2002), há muitas formas de descrever e compreender o trabalho docente, que não é simples e nem natural, mas uma construção social que comporta múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas.

Desta forma, o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros, sendo que a identidade do professor é definida mais por suas relações humanas com seus alunos e colegas da trabalho do que por seu papel codificado (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de Marcelo (2009), é preciso compreender o conceito de

identidade docente através de uma realidade que se transforma, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Ressalta-se os constructos de Nóvoa (1992, p. 18): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Para ele, a construção da identidade profissional é um processo que se inicia na escolha do curso de licenciatura, ainda que nem sempre reflita realmente uma opção e/ou uma garantia de que essa formação profissional venha a se tornar a sua futura profissão, contudo, marca o início da construção da identidade docente.

Para Nóvoa (1992), a identidade do professor advém da significação social da profissão, da cultura, das tradições, das práticas discursivas, do paralelo entre práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática e da construção de novos conceitos epistemológicos. Os professores vivenciam a profissão entre o sucesso, a frustração, os medos e as expectativas e, na maioria das vezes, aceitam os ditos a respeito de sua constituição identitária.

Ressalta-se também que o atual conceito de identidade docente possibilita questionamentos, sendo que a consciência de sua subjetividade, a qual leva em conta a identidade coletiva, permitirá detectar as mais significativas necessidades educativas, favorecendo também que a situação da formação dos professores aconteça de forma intrínseca na profissão e ao longo de toda a carreira docente (IMBERNÓN, 2010).

Compreendendo-se tais constructos como essenciais referências neste estudo, passa-se ao entendimento dos saberes docentes.

3.2 Saberes Docentes

Acredita-se que a ação docente relaciona-se tanto com a noção de educação que o professor constituiu, como com a noção do sujeito que ele pretende ensinar, de sua visão de homem, da forma como compreende o conhecimento, a forma pela qual o sujeito aprende, por que aprende, para que aprende e quando aprende.

De acordo com Silva e Almeida (2015), a docência percorre caminhos profissionalização e valorização, que incluem a denominação de executar um trabalho específico com uma base de conhecimentos teóricos e práticos, utilizados com adequação e a reflexão constante sobre saberes e fazeres a partir da prática. Assim, a vida profissional do professor, juntamente com as realidades social, cultural e econômica, seus movimentos, impasses e avanços, demandam de constante atenção e formação para o efetivo desenvolvimento de práticas relevantes, que se embasam em sólidos saberes.

Para Gatti (2009), os docentes desenvolvem sua profissionalidade através de sua formação básica enquanto graduação e em suas experiências com a prática da

docência, pelos relacionamentos com seus pares e no contexto das redes de ensino que estão inseridos.

A autora ressalta que na atualidade, esse desenvolvimento associa-se com condições que ultrapassam competências operativas e técnicas e integram-se em modos de agir e pensar, gerando um saber que “inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p.98). Ou seja, há um movimento reflexivo da profissão.

Para Shulman (1986; 1987), as categorias de conhecimento da docência são múltiplas: conhecimento do conteúdo dos currículos, conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe, conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento do contexto educativo e conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico.

Assim, os conhecimentos dos professores ultrapassam a soma de saberes ou de competências, corroborando com os pressupostos de Gatti (2009). Eles abrangem saberes integrados às práticas diárias de ensino, influenciados e até mesmo determinados por questões normativas, éticas e políticas (TARDIF, 2002). Segundo o autor, os saberes docentes também são temporais, utilizados ao longo da carreira docente e sofrem influência principalmente dos seus anos de escolarização, mantendo-se por muito tempo no exercício da profissão, de forma que os professores passam pelos cursos de formação de professores, não modificando, muitas vezes, suas crenças anteriores sobre o ensino. E isto se reflete em quando começam a atuar como docente, sendo que são utilizadas tais crenças para reativar ou para solucionar seus problemas profissionais.

Portanto, o saber docente é uma questão social que decorre de uma relação sutil de conhecimentos, reconhecimentos e de reciprocidade de papéis, que se modificam por expectativas e perspectivas negociadas. Desta forma, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores em que o professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências da educação, que não se limitam a produzir conhecimentos apenas, mas os incorporam à prática do professor. Ressalta-se que essa prática não se limita a um objeto da ciência da educação, mobilizando diversos saberes, correspondentes aos saberes pedagógicos (TARDIF, 2002).

O mesmo autor cita que os saberes pedagógicos

(...) apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação

Tardif (2002) ressalta que os saberes curriculares são os saberes sociais constituídos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares a serem aprendidos e aplicados pelos professores, considerados como “cultura erudita”.

Quanto aos saberes experienciais, o autor postula que os próprios professores desenvolvem saberes específicos, embasados em seu trabalho cotidiano e também no conhecimento de seu meio. Eles confluem da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva como “hábitos” e “habilidades de saber-fazer e saber ser”. Através destes saberes, os docentes tentam “transformar suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade com sua prática” (TARDIF 2002, p. 54). Ou seja, o docente vai construindo seus saberes, sua bagagem profissional, através das experiências da prática.

Contudo, o autor alerta que deve se tomar cuidado com a concepção de que o exercício da profissão é suficiente para garantir a prática, o que continuaria perpetuando o “fosso” entre os teóricos e os práticos, dando a esses últimos a visão de validação de modelos de produção cognitiva.

Diante dos constructos sobre a constituição dos saberes docentes e de que a atividade docente é realizada numa rede de interações com outros sujeitos e as complexidades acima citadas, ressalta-se o alerta que Tardif (2002) faz em sua obra, ao destacar que os professores ocupam uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizada, comparativamente a outros grupos atuantes em campos de saberes. Isto se explica porque os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos docentes parecem estar sempre em secundários, sendo que a relação que eles mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de saber ou saberes que deveriam ser vistos como instância de legitimação social da função docente e como espaço de legitimação de sua prática.

3.3 Formação Continuada

Há alguns anos muitos estudos têm mostrado preocupação com a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Formação entendida por Vaillant e Marcelo (2012) como um procedimento que tende a amplificar no adulto certas competências mais distintivas no sentido de desenvolver uma função particular que caracteriza em um conjunto definido de técnicas e tarefas.

Ao percorrer o caminho em como se dá a formação continuada é preciso visitar o que a teoria revela sobre o processo de educação de adultos. Conforme Freire (1994 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26), “a formação de adultos é um exercício de liberdade, é um instrumento político por excelência de revolução social”, ou seja diferentemente das crianças em que a educação ocorre obrigatoriamente, formatizada

e normatizada, a educação de adultos é um caminho de escolhas, portanto é preciso que o adulto sintam-se afetado pela real necessidade de construir e reconstruir seu conhecimento.

De acordo com André (2015) a formação contínua deve propiciar aos docentes uma aprendizagem agradável e incentivadora da profissão, pois para ser um professor de qualidade não é o bastante meditar sobre a prática, mas meditar sobre si próprio e sobre os educandos, de maneira a reconsiderar, incessantemente, sobre que mundo intenciona-se vivenciar. Sendo assim, o professor é o personagem principal da dinâmica da estruturação do conhecimentos e é a ele reservado o êxito da aprendizagem.

Cabe ressaltar que a formação do professor precisa correlacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. Em se tratando do desenvolvimento pessoal do professor precisa oportunizar um pensamento analítico que faça com que o professor desenvolva um envolvimento real com o seu processo de formação e conceder-lhe sentido a sua vida. Sobre desenvolvimento profissional, atentar para que as experiências dos professores devam ser consideradas em práticas de formação, para que seus saberes incentivem seu desempenho profissional (NÓVOA, 1995).

Sobre formação continuada na escola, França (2012, p.278) refere que a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é “um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta”, portanto, é nesse local que permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores que demonstram necessidade de formação e às vezes se distanciam dos interesses intelectuais.

Desse modo, o HTPC passa a ser o local onde deve ocorrer a formação continuada em comunhão com os pares, considerando suas experiências e a troca dela, tornando esse momento reflexivo objetivando a melhoria no desempenho docente tanto individual como coletivamente.

Almeida (2000) também destaca a escola como *lócus* de formação docente, ele acredita que

a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida da escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes (ALMEIDA, 2000, p.86).

Canário (2001) também se apoia da ideia de formação contínua centrada na escola associado a uma proposta de mudança, rompendo com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências vendo-a como algo menor ao conhecimento formal e teórico, para o autor, os professores aprendem sua profissão na escola e aprendem a aprender com as experiências através da crítica e ruptura com essa experiência. Nesse sentido, as escolas devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional e não como somente lugares em que se aplica teorias,

deve ter uma aproximação entre os espaços da escola de formação com a realidade da atividade profissional, nessa perspectiva “que as escolas tenderão a transformar-se em organizações que “aprendem”, no quadro das quais os colectivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2001, p. 37).

Nóvoa (2009) também acredita que os programas de formação contínua precisam ser através de construção de redes de trabalho coletivo, baseando-se na partilha e no diálogo profissional.

Sendo assim, no campo de formação de professores há muito a explorar, analisando-se ofertas, expectativas e realidades.

4 | O QUE DIZEM AS VOZES DOCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 Impressões Iniciais

A professora A, apesar de ter contato com a entrevistadora por trabalharem na mesma instituição, inicialmente mostrou-se pouco à vontade com a gravação, tal qual a Professora B. Aos poucos ambas se sentiram mais confortáveis e as entrevistas ocorreram de forma tranquila.

A entrevista com Professora A aconteceu na escola em que trabalha e com a Professora B, realizou-se em sua casa, em um fim de semana com data e horário preestabelecido por ela.

4.2 Identidade Docente: Reflexos de Vozes Coletivas

A formação da identidade docente acontece de forma intersubjetiva e se caracteriza como um processo evolutivo, de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Ao se analisar as respostas das professoras A e B, contempla-se que as mesmas não fizeram a escolha de serem professoras por vontade própria e sim por influência familiar e/ou opção mais favorável ao contexto em que se encontravam:

Eu tive a influência da minha família, por minha mãe ser professora, as minhas tias e quando sai da 8ª série fui para 1º ano do Ensino médio a minha mãe orientou a fazer curso do Magistério, que foi a onde eu tive também o encantamento no período de trabalhar como auxiliar Educação Infantil na escola Educação Infantil. (Professora A)

Em primeiro lugar pela única oportunidade que tinha na cidade que era o Magistério, aí fiz não quis ir embora dar aula e comecei substituir aqui e depois amei a profissão e resolvi fazer Pedagogia, Pós e continuar no Magistério. (Professora B)

Percebe-se em comum nas respostas das professoras A e B ao mencionarem a escolha da profissão docente, o que refere Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos

professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Para Gonçalves (1992), essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. O período inicial é considerado como o mais difícil e crítico na carreira dos professores.

Ambas as professoras demonstram através de suas falas, o que já foi referido anteriormente neste estudo, quando mencionou-se Tardif (2002) sobre as muitas formas de descrever e compreender o trabalho docente como uma construção social que comporta múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas.

Ressalta-se também que valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Partindo da perspectiva de Nóvoa (2009) ao afirmar que a formação se constrói através de um trabalho reflexivo, percebe-se que a professora A demonstra consonância com esta percepção de trabalho reflexivo em busca de conhecimento significativo.

Ser professor pra mim hoje, é difícil até resumir apenas uma palavra ou fazer uma definição simples, pois ele abrange muitos caminhos e hoje eu vejo como professor vou ser facilitadora pra o futuro de um ser e pra ser professor eu tenho que buscar o tempo todo aprendizado para transferir para o meu aluno conhecimento com significado.(Professora A)

Desta forma, é importante no discurso da Professora A que o “[...] saber tem um caráter formativo, ou seja, é importante na medida em que contribui para formar um cidadão consciente” (AMBROSETTI, 1996, p.88).

Nesta perspectiva Gatti (2002) afirma que a qualificação profissional de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões abarcadas por essa formação: a especialidade, que envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores; a didática e pedagógica, que envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada; a pessoal e social, que envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento; a expressivo-comunicativa, que envolve a valorização do potencial dos professores, de

sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender; e a histórica e cultural, que envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

A professora B tem uma perspectiva de sua docência voltada para afetividade. *“Hoje ser Professora significa dar meu amor aos alunos em primeiro lugar passar aquilo que eu sei e buscar nos alunos aquilo que eles tem para ensinar pra a gente.”*

A importância da afetividade referida pela professora revela-se aspecto constituinte do ser professor que [...] não é um projeto individual, mas se constrói em relação com o “ser aluno” (AMBROSETTI, 1996, p.88). Isto também é evidenciado pela autora, ao citar a constituição do ser professor, intrincado ao espaço da sala de aula como um universo de significados

[...] um aspecto que se destaca é a constante interação entre professores e alunos, bem como dos alunos entre si. Mas há um terceiro elemento nessa interação, que media e orienta as orientações entre os parceiros: o conhecimento. É o compromisso com o aprender e ensinar que perpassa a trama de relações que se estabelecem nessas salas de aula (AMBROSETTI, 1996, p.130-131).

De acordo com sua fala, a professora B refere o afeto dado aos alunos e o conhecimento deles como referencial para o que é preciso ensiná-los, ou seja, a intenção de ensinar e aprender possibilita o sentido às relações que se estabelecem entre os parceiros (AMBROSETTI, 1996).

4.3 Formação Inicial e Prática Docente

A profissão docente traz complexidades que se originam desde a formação inicial, que têm sido amplamente discutidas, mas ainda com dicotomias entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico, prolongando-se até a formação continuada.

Saviani (2009) ressalta a questão da formação inicial dos professores formando um dilema, que se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Porém, articulá-los adequadamente é a dificuldade.

Segundo o autor, a saída do dilema implica a recuperação da indissociabilidade, sendo necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente.

Tais conceitos são referidos no discurso da professora A, quando questionada sobre a importância da formação inicial para a sua prática atual:

A formação inicial de magistério eu sempre digo que me trouxe o conhecimento teórico, mas com a prática eu vi que era necessário um estudo da teoria transferindo junto a prática que uma só não vive sem a outra.

Graduação? Na graduação trouxe os teóricos o estudo pra saber conhecer o aluno como um todo e através deste todo, reconhecer o aluno como um ser, que ele é um todo, ele não pode ser uma coisa só e eu não posso generalizar meu aluno dentro

de sala.

Nesse sentido, o questionamento sobre a formação inicial revela também

os problemas na relação teoria-prática devem –se menos a essa visão normativa que perpassa a formação de professores e mais a um contato insuficiente com as teorias originais, que acaba dificultando o seu processo de apropriação pelos professores (AMBROSETTI, p.102, 1996).

Importa mencionar também o estudo de Nóvoa (2009), que exalta a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. O discurso da professora B revela a importância da formação inicial, constituída inclusive pelo estágio:

Bom, o inicial foi a base de tudo, porque foi no Magistério que eu aprendi a dar aula, que acho que é no magistério realmente a gente aprende a dar aula, fazendo estágio, atuando nas salas de substituição depois quando fui, que quando comecei, então o magistério pra mim foi a base de tudo.

Retoma-se nesse ponto, Gatti (2010) que defende a reformulação dos programas de estágio, entendendo sua importância para a formação do futuro docente. Para a autora, “[...] a experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. Melhores estágios formam melhores professores” (GATTI, 2010, p. 1), o que é ressaltado durante a entrevista da professora B.

4.4 Desafios dos Professores no Início da Carreira

Muitos são os desafios dos professores quando finalmente passam de licenciando para serem os professores, os protagonistas do processo de construção de conhecimento. Ao refletir sobre as respostas das professoras A e B ao problematizar a questão dos desafios no início da carreira e qual ou quais medidas foram tomadas para que esse desafio fosse superado, percebe-se que a aceitação do professor inicial não se limita apenas ao grupo docente onde começam a lecionar, mas também aos pais dos alunos como menciona a professora A. Já a professora B destaca como principal desafio no início da docência a falta de prática e a distância das escolas.

Neste sentido, a entrada na carreira docente parece ter sido para as professoras, como destaca Huberman (2004), um período de sobrevivência de confronto com a realidade complexa da situação profissional. Para o autor, esta fase que ocorre entre os 2-3 primeiros anos de ensino, o momento da descoberta precisa ser mais intensa do que a sobrevivência para não haver desistência da carreira.

Os principais desafios pra mim, foi eu ser aceita pelos pais, pois eu era muito nova e com isso eu não tinha a chamada bagagem de conhecimento, devida a minha idade (...). (Professora A)

A falta de prática em sala de aula, a distância das escolas, porque eu dava aula na zona rural substituindo, então foram estes os principais desafios (...). (Professora B)

Quando as perguntamos sobre como foi ou foram enfrentada ou enfrentadas os desafios do início da carreira, a professora A destaca o apoio que teve da Direção e da Coordenação do colégio onde lecionou e leciona até momento como fator importante para a superação desses desafios, além da formação continuada.

(...)foi com o apoio da Direção e Coordenação do colégio, onde eu trabalho e desde sempre trabalhei e o estudo contínuo e a busca pelo conhecimento para quebrar o paradigma de que por mesmo sendo nova eu tinha conhecimento e capacidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo. (Professora A)

Neste sentido ao observar o relato da professora A, é possível afirmar que a formação continuada, de acordo com Gatti; Barreto e André (2011, p. 49) é um processo de contínua “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação de identidade, da profissionalidade, e da profissionalização dos professores”, ou seja, formação continuada é um procedimento ininterrupto da estruturação, da organização de uma prática do professorado que busca maior qualificação para seu desempenho profissional, oferecendo maior sustentabilidade a sua identidade enquanto agente transformador.

Bom, a distância eu acabei comprando um carrinho, aprendi a dirigir e meu sogro tinha dia que ia comigo tinha dia que o João ia comigo até que até que eu criei coragem e comecei a ir sozinha e quanto a falta de experiência a minha irmã também era professora é professora ainda aí eu fui pegando umas dicas com ela e os livros que tinha na escola desta forma foi indo naquela época a gente não tinha nem internet se tivesse internet a gente dava uma procurada no google mas não tinha então foi com os livros mesmo que tinha escola e com a experiência da minha irmã. (Professora B)

Observa-se no relato acima que a professora B não teve o mesmo amparo pela equipe escolar quando iniciou sua carreira docente como a professora A, o que a fez com que, como na grande parte dos professores iniciantes, desenvolvesse sua prática através de dicas, ou seja, informalmente. Cabe aqui ressaltar a importância de programas políticas docentes como o PIBID que tem como objetivo promover à docência com qualidade, além de introduzir os licenciados no dia a dia das escolas públicas, proporcionando, conforme Brasil (2010) momentos de elaboração e participação em vivências metodológicas, tecnológicas e de práticas inovadoras e interdisciplinar que favoreçam a solução de questões emblemáticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda analisando o relato da professora B é possível ligar o fato da distância da escola em que iniciou a sua carreira com o fato de que aos professores iniciantes, majoritariamente, destinam-se as escolas de maior dificuldade, seja ela de acesso, disciplina ou de aprendizagem.

4.5 Aspectos da Prática Que Revelam Saberes Docentes

É inegável que o espaço escolar é imprescindível para o entendimento dos saberes docentes

[...] é preciso reconhecer e dar voz ao saber pedagógico existente na própria escola, revelando as práticas daqueles professores singulares que, andando na contramão da história do fracasso escolar, vêm construindo, no dia a dia de suas salas de aula, o significado de uma escola competente na realização de seu papel social de assegurar aos alunos o acesso ao saber escolar (AMBROSETTI, p.9, 1996).

De acordo com a autora, o conceito de saber docente pode promover não apenas o reconhecimento e valorização do saber existente na escola, mas, propiciar o investimento na produção de um saber integrado à profissão docente, podendo ser referência não apenas para a transformação da prática, mas para a valorização profissional do magistério (AMBROSETTI, 1996).

Assim, é inegável que o docente constitui a escola por ele é constituído. Corroborando com esta ideia, a Professora A refere a reflexão como fator importante em sua prática docente e a professora B cita a formação continuada e o engajamento como aspectos relevantes de sua prática pedagógica.

O primeiro ponto pra mim é a reflexão, tudo que é feito em sala na prática eu gosto de refletir, o segundo é a busca junto da reflexão do conhecimento geral, pois algo sem o conhecimento do conteúdo não tem como eu dar continuidade no meu trabalho e o terceiro é o ser, o tato pedagógico que a gente tem falado bastante, pois através do tato pedagógico eu conheço meu aluno como um todo. (Professora A)

Três pontos aí, deixa eu pensar, três pontos... Olha assiduidade, o comprometimento com os alunos e a formação continuada. (Professora B)

Ressalta-se que o discurso da Professora A é consonante aos pressupostos de Tardif (2002), ao referir que os saberes docentes são temporais, utilizados ao longo da carreira docente, não se reduzindo à função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois a prática docente integra diferentes saberes de forma plural, advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

De acordo com o autor, os saberes da formação profissional dizem respeito àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, referidos pela professora A quando questionada sobre a importância da formação inicial: *“A formação inicial de magistério eu sempre digo que me trouxe o conhecimento teórico, mas com a prática eu vi que era necessário um estudo da teoria transferindo junto a prática que uma só não vive sem a outra.”* Nesta também percebe-se também a importância dos saberes experienciais, em que Tardif (2002) afirma que os próprios docentes desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, emergindo da experiência e validados por ela.

Destaca-se também o recorte da fala da professora A: *“é a busca junto da reflexão*

do conhecimento geral, pois algo sem o conhecimento do conteúdo não tem como eu dar continuidade no meu trabalho”, que pode ser associado ao que Tardif (2002) refere como saberes curriculares, os quais são constituídos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares a serem aprendidos e aplicados pelos professores.

Importa referir que a professora A cita em seu discurso o *“tato pedagógico”* como aspecto de sua prática docente. Esta fala deve-se ao estudo feito da obra de Nóvoa (2009) pelo grupo de professores durante o HTPC de sua escola

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, p.12, 2009).

Vê se, portanto, o quanto a interação professor aluno e a identidade do docente entrelaçando-se quanto aos aspectos profissional e pessoal, são deveras importantes na prática docente.

Um outro aspecto relevante a ser salientado durante as entrevistas feitas refere-se à fala da professora B em relação a pontos importantes em sua prática: “[...] *Olha assiduidade, o comprometimento com os alunos e a formação continuada.*” Ao se deter no uso da palavra “comprometimento”, pode se citar Silva e Almeida (2015) que referem três dimensões intrinsecamente relacionadas na ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Para os autores, o conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que irão subsidiar a prática educacional praticada na esfera escolar. Ele compreende informações e conceitos que formarão seu objeto de ensino, numa articulação profícua ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Com isto, supõe-se a possibilidade de uma atuação docente capaz de tomadas de decisão embasadas em princípios éticos próprios da tarefa educativa, tais quais as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.

Sobre a prática profissional, Silva e Almeida (2015) enunciam que ela compreende os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem através do compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em suas diversidades.

Quanto ao engajamento profissional, os autores citam que o termo incita à ação do professor, traduzindo-se nas maneiras pelas quais ele demonstra na escola como um todo, o espírito de cooperação e de parceria, consciente de suas responsabilidades individuais e coletivas para com a aprendizagem e também para com o desenvolvimento humano dos alunos.

Portanto, o engajamento segundo Silva e Almeida (2015), compreende também o sentido ético e social da prática docente, procurando o desenvolvimento profissional,

de maneiras diversas, no sentido da busca de contínua melhoria do seu próprio trabalho e de seus pares, sempre contextualizando sua ação, considerando a comunidade com suas condições e contribuições e por fim, conhecendo o sistema que atua, juntamente com suas políticas educacionais, problematizando-as e equilibrando-as em relação ao contexto da escola.

4.6 Contribuição da Escola Para a Formação Continuada

A formação continuada, tema recorrente dos docentes tanto de escolas públicas como as de escolas privadas, tem sido motivo de muitas discussões quanto a sua aplicabilidade e eficiência no sentido de responderem as complexas singularidades de cada instituição de ensino. É nessa perspectiva que, nas últimas décadas, muitos estudos apontam para necessidade de trazer a formação contínua para dentro da escola a fim de que correspondam as necessidades reais de cada instituição escolar. Ao lançarmos a discussão sobre como a escola tem contribuído para a sua formação continuada e de que forma isso acontece, as duas professoras enfatizam que as escolas onde atuam tem contribuído para a sua formação contínua. A professora B ainda destaca que uma ONG (Organização não Governamental), denominada por ela como FLUPP (Fundação Lucia e Pelerson Penido), oferece cursos de capacitação aos professores de sua escola e isso para ela contribui muito para a sua formação continuada.

Muito, através dos cursos que nós estamos tendo de capacitação, com ajuda da parceria da educação que a gente não pode deixar a FLUPP, então todo ano a gente está tendo capacitação continuada tanto de matemática, quanto de português. (Professora B)

Ao reportar ao tema formação continuada e que ela deve ser trazida para dentro da escola a fim de que os professores assumam o protagonismo de sua formação faz-se necessário considerar o HTPC como um importante espaço formador, no qual há trocas de experiência entre os pares emergindo momentos de reflexão.

O espaço das HTPCs pode contribuir para estabelecer diálogos, análises críticas e reflexões (...) Trata-se de um espaço democrático, aberto à discussão e ao debate, onde todos participam, e trazem elementos fundamentais para a articulação entre teoria e prática (FRANÇA E MARQUES, 2012, p. 275).

Nessa perspectiva, o HTPC é o local favorecedor para a troca de conhecimento entre os professores, pois é em meio a conversas com seus colegas de forma reflexiva elencando aspectos indispensáveis para a conexão teoria e prática que se constrói uma formação continuada com significado.

(...) uma das prioridades do colégio é a formação continuada, desde dos cursos oferecidos pelo sistema ensino do colégio como também nos nossos HTP's. O HTPC, ele não é apenas como um mero documento de horário e sim um momento de estudo de reflexão para que a gente entenda o aluno como um todo. (Professora

A)

A resposta da professora acima permite observar o quão é importante trazer a formação para o centro da escola, local substancial para a atividade profissional, em que as escolas são vistas como comunidades de aprendizagem. Como afirma Canário (2001, p.13) “formação centrada na escola, (...) estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas”, ou seja, a formação continuada para fazer sentido deve acontecer dentro do âmbito escolar, este artifício que possibilita a diversidade, o entendimento do contexto e a importância das metodologias e oferecimento de formação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo perseguido ao longo do presente artigo está relacionado com as concepções de ser professor, de como se formam inicialmente, quais os saberes que movem sua prática e quais são as contribuições da formação continuada para sua atuação. Para tanto, sob a luz de teóricos, procurou-se analisar como se constitui a identidade docente, seus saberes e como é visto por eles a política de formação continuada.

O suporte teórico e a metodologia utilizada permitiram demonstrar alguns aspectos relevantes no que se entende sobre ser, ensinar e aprender a docência. Cabe ressaltar que o presente estudo não é dotado de generalizações, devido a sua natureza e amplitude, porém traz princípios para que se possa compreender como o docente constrói sua identidade alicerçadas em seus saberes docentes, que são plurais e modificados de acordo com o tempo e espaço, e em programas de formação contínua.

Após a análise das entrevistas foi possível verificar que as professoras entrevistadas, embora com idades e trabalhando em escolas e municípios diferentes, apresentam em suas falas alguns pontos de convergência, isso permite pensar que algumas temáticas relacionadas à docência não mudaram ao longo do tempo, ainda que se compreenda a limitação deste estudo por ter ouvido apenas duas professoras.

Pôde-se evidenciar que as professoras fizeram a escolha pela profissão docente influenciadas por membros da família e/ou por ser a opção mais promissora para a circunstância. Ao observar os depoimentos das professoras a respeito do que é ser professora, elas elencaram temas como a afetividade e formação de cidadãos conscientes. O primeiro pode ser entendido como um aspecto integrante do ser professor e o segundo pode ser visto como um movimento de trabalho reflexivo constante.

As duas professoras mencionam o curso Técnico em Magistério como formação inicial para a sua prática docente, porém enquanto uma delas atribui a ele a base para o exercício profissional destacando a importância do estágio oferecido neste modelo

de formação, a outra reporta à necessidade em buscar novos caminhos para ampliar seu horizonte teórico (graduação) e a necessidade em se integrar os conteúdos de conhecimento com os procedimentos didático-pedagógicos.

As professoras ouvidas apontam diferentes desafios enfrentados ao iniciarem à carreira. Uma delas destaca um tema bastante recorrente no início da profissão: a falta de prática, que a entrevistada diz ter superado, buscando auxílio com uma professora experiente, no seu caso, sua irmã. Outro desafio apontado nessa pesquisa por uma professora foi a questão da aceitação do professor iniciante pelos pares e pelos pais dos alunos, que foi superado mediante o apoio da direção da escola onde lecionava e leciona.

Através do relato das professoras a respeito dos saberes docentes, foi possível perceber que para uma delas a reflexão é razão principal para sua prática docente, enquanto que para a outra, a formação continuada e o engajamento são os pontos mais significativos para sua prática.

Observa-se também que ambas as professoras valorizam a formação continuada e que as escolas onde trabalham têm contribuído para a continuidade de sua formação, trazendo-a para dentro da escola em horários de HTPC. Outro aspecto, aqui relevante, é a contribuição de uma ONG para promover a formação contínua na escola de uma das entrevistadas, contribuição essa que permite refletir sobre a provável carência no oferecimento de políticas eficazes de formação pelos órgãos públicos.

Portanto, o ser, o ensinar e o aprender a ser professor está intrinsecamente relacionado a sua identidade, a seus saberes e a sua formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o trabalho docente é uma construção social, estruturada nas relações humanas com o alunado e com os pares, desenvolvendo-se e transformando-se durante toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível.** In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. ; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996, p. 121.

ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.** Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores. Formação profissional de professores no ensino superior,** v. 1, p. 31-45, 2001.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. **A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

_____, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Fundação Carlos Chagas . Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2010

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In *Vidas de professoras*. Portugal: Porto Editora, 1992. SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L.R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 19, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. **Juliana dos Santos Padilha**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, C. (2009). **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO, C. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SHULMANN, L. S. **Those who understand; Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher. V.15. Num 2. Páginas 4-14, 1986.

_____. **“Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform”**. Harvard Educational Review. Vol 57, Núm, 2. P. 1-22, 1987.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para Formação**. São Paulo, FCC/SEP, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RESGATE DA HISTÓRIA, CULTURA AFRODESCENDENTE E SUAS DIVERSIDADES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ana Lúcia de Melo Santos.

Pedagoga (Universidade de Pernambuco – UPE),
Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade
de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda
– FACOTTUR).
São Bento do Una – PE. E-mail:analuciamelo79@
hotmail.com

Edilene Maria da Silva.

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.
São Bento do Una – PE.

Marilene da Silva Lima.

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.
Belo Jardim – PE.

Katia Tatiana Moraes de Oliveira.

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.
São Bento do Una – PE.

Nubênia de Lima Tresena.

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG.
Campina Grande – Paraíba

entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, principalmente as expectativas sobre a história, cultura e educação afrodescendente dessa comunidade. Pois, acredita-se que é parte determinante na construção de valores fundamentais para essas lutas, que é vencer o preconceito da sociedade, não silenciando diante de atitudes discriminatórias vivenciadas no cotidiano desses indivíduos. Justifica-se pela necessidade de mostrar que houve um rompimento com sentimentos de inferioridade e superioridade em relação a inserção do negro no meio familiar, escolar e social, deixando de lado a não aceitação e, principalmente as posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. Ao longo dos relatos orais verificou-se que a vida dos quilombolas do Serrote do Gado Bravo, não diferencia dessa experiência, os mesmos vivenciaram vários sofrimentos por parte dos seus senhores e donos de fazendas, além de seus esforços físicos eram submetidos a humilhações, como força física, falta de humanidade, respeito, entre outros aspectos, que até hoje relembra com tristeza. Assim como o Serrote, há outras comunidades vizinhas como, Jirau, Caldeirãozinho, Primavera e Craíbas, que ocupam parte da antiga fazenda Gado Bravo. Os moradores dessas comunidades compartilham do mesmo modo de vida e experiências, ao todo são 500 famílias que lutam de forma incansável por uma

RESUMO: Este trabalho tem a pretensão de mostrar a história e cultura de uma comunidade remanescente de quilombos, localizada no Sítio Serrote do Gado Bravo, no município de São Bento do Una, Pernambuco, Brasil. Teve como objetivo analisar como acontece as relações

vida mais humana, igualitária e participativa dentro da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História. Cultura. Afrodescendente. Diversidade.

ABSTRACT: This work intends to show the history and culture of a remnant community of quilombos, located in the Serrote do Gado Bravo Site, in the municipality of São Bento do Una, Pernambuco, Brazil. It aimed to analyze how the relations between people of different ethnic-racial groups, especially the expectations about the history, culture and Afrodescendant education of this community, were analyzed. For, it is believed that it is a determinant part in the construction of fundamental values for these struggles, which is to overcome the prejudice of society, not silencing in the face of discriminatory attitudes experienced in the daily life of these individuals. It is justified by the need to show that there was a rupture with feelings of inferiority and superiority in relation to the insertion of the black in the family, school and social environment, leaving aside the non-acceptance and, especially, the hierarchical positions forged in racial and social inequalities. Throughout the oral reports it was verified that the life of the quilombolas of Serrote do Gado Bravo, does not differentiate from this experience, they experienced several sufferings on the part of their masters and owners of farms, besides their physical efforts were submitted to humiliations, as physical strength, lack of humanity, respect, among other things, which he remembers with sadness. Like the Serrote, there are other neighboring communities like, Jirau, Caldeirãozinho, Primavera and Craíbas, that occupy part of the old Gado Bravo farm. The residents of these communities share the same way of life and experiences, in total there are 500 families that fight relentlessly for a more human, egalitarian and participative life within the society.

KEYWORDS: Story. Culture. Afrodescendente. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

Falar de história e cultura afrodescendente é pensar no Brasil, propõem-se nos dias atuais momentos de reflexões que já pode ser contabilizado como um importante elemento da agenda de debates sobre a educação brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2001 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos das instituições de ensino de diferentes níveis.

Das famílias negras existentes em Pernambuco, a que encontra-se próxima do município de São Bento do Una é o Quilombo do Serrote do Gado Bravo, aproximadamente sete quilômetros da cidade de São Bento do Una, Pernambuco e faz limite com a Vila de Espírito Santo. Faz-se presente nesta comunidade negra uma história de lutas, sofrimentos, também muitas superações e realizações.

Nos dias atuais cerca de sessenta e cinco famílias que sobrevivem da roça e da bolsa família que é um Projeto do Governo Federal que tem como finalidade subsidiar e melhorar renda financeira, a comunidade também foi beneficiada com outro Projeto do Governo Federal: Minha casa Minha vida que substituiu a casa de taipa por alvenaria. Também construíram uma escola nessa comunidade que atende da educação infantil a educação básica.

Como em todas as comunidades existem conflitos, no quilombo do Serrote não poderia ser diferente, há muitos problemas para serem resolvidos começando pela falta de interesse e conhecimento da história local, o preconceito e o alcoolismo na própria comunidade. Há uma grande resistência, ainda que camuflada, em relação à aceitação da cultura negra, o que nos impede de avançar rumo ao desenvolvimento em todos os aspectos sócio econômico e político.

Segundo Moura (1994, p. 22), “a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social”. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão.

No Brasil o negro teve uma grande participação e contribuição na mão-de-obra, principalmente, nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar. Esse negro era trazido à força de seu lugar de origem, transportado em Navios Negreiros, onde alguns não resistiam e morriam no caminho. O negro escravizado era exportado da África para o Brasil, tendo como finalidade principal servir aos senhores feudais.

As relações dos povos africanos e seus descendentes passam por tensões e conflitos, foi a partir da publicação da Lei Áurea que alguns negros passaram a ter sua própria “liberdade”. Quando refere-se ao povo negro, pode-se afirmar que as comunidades descendentes de antigos quilombos emergiram e, estão presentes neste momento histórico, apresentando uma visibilidade no movimento do campesinato brasileiro. Conforme Munanga (1998, p. 17), “o caráter distintivo da raça na sua totalidade é a cor, mas há outros detalhes como os traços do rosto, os cabelos, o odor do corpo, os costumes, entre outros que complementam essa distinção”.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a história do Quilombo do Serrote Gado Bravo, seus costumes, crenças, tradições e economia, a partir de relatos e críticas dos descendentes e moradores dessa comunidade, informar os demais leitores e despertar o senso de conscientização em relação aos problemas vividos nesta comunidade, dentro da sociedade e que perduram até os dias atuais, levando-os a pensar como minimizar alguns problemas detectados e preocupantes que ameaçam a vida das famílias que ainda residem nesta localidade.

Teve como objetivo geral, analisar como acontece as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, principalmente as expectativas sobre a história, cultura e educação afrodescendente dessa comunidade. E como objetivos específicos: Conhecer os principais acontecimentos ocorridos ao longo dos anos da comunidade

serrote gado bravo; Identificar a as principais resistências dos negros na atualidade quanto a aceitação e o respeito a cor e a raça, além de como lidam com o preconceito na vida comunitária e social; Compreender a história dos moradores da própria comunidade, como viviam antes e o que mudou em suas vidas, quais expectativas, identidade étnica, questão territoriais, religiões, suas contribuições na sociedade contemporânea.

Para compreender melhor a história das comunidades e suas transformações, realizou-se estudos nas obras dos teóricos conhecedores da história e cultura afrodescendente, em especial Gilberto Freyre (2004), que em uma de suas obras Casa Grande e Senzala, relata com detalhe a vida e a importância da contribuição do negro no processo da formação social do nosso país.

Enquanto Dantas, Mattos e Abreu (2012), no seu livro: “O Negro no Brasil”, fazem relatos das trajetórias e lutas para o resgate e exercício de cidadania no espaço onde encontra-se inserido e em demais locais onde frequentam no seu cotidiano. Enquanto Marina de Mello e Souza (2012), no livro: África e Brasil Africano, enfatiza os quilombos como espaço de identidade e história, a inquietação e desejo da população negra em busca de direitos e liberdade, entre outros estudiosos.

2 | METODOLOGIA

Buscou-se como aporte metodológico alguns teóricos, como: Mattos (2012), Munanga (1998), Fonseca (2011), Souza (2014) e Pereira; Serrano e Porto (2012), que abordam sobre a cultura e a educação dos povos negros e afrodescendentes no Brasil, em seus aspectos étnicos-sociais, ideológicos, históricos e humanos.

Esse trabalho resulta de meses de pesquisa de campo na comunidade com entrevistas orais, consultas aos documentos presentes no acervo da Prefeitura Municipal de São Bento do Una e na Paróquia do Bom Jesus dos Pobres Aflitos, Igreja católica desta cidade e livros que tratam da temática em estudo. A princípio foi solicitado ao líder da comunidade Bartolomeu Florêncio, uma autorização para que permitisse a entrada nas casas das famílias das pessoas entrevistadas que residem nesta comunidade.

A partir dos relatos orais dos afrodescendentes do quilombo (Serrote Gado Bravo), desde sua formação até a atualidade, inicia-se a segunda parte deste trabalho, buscou-se mostrar uma história de lutas, conquistas e reconhecimento de sua história, cultura e educação dentro de sua vivência comunitária, o que é um verdadeiro quilombo, a maneira que sobrevivem e suas principais contribuições no crescimento e desenvolvimento da sociedade da qual faz parte, pois apesar de ainda existir pessoas que não os reconhecem como cidadãos, julgando-se superior ao negro, muitas vezes não percebem que seu sangue é descendente do africano.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se fala em cultura é uma palavra que tem vários sentidos. Primeiro se diz respeito às informações e os conhecimentos que uma pessoa tem sobre literatura, pintura, coisas ligadas à criação artística, à filosofia e ao saber em forma geral, ou seja, conhecimentos que não se aprendem na escola e nos livros, e no dia a dia, no convívio com os outros, ouvindo os mais velhos e seguindo seus exemplos, incorporado como cultura popular. Em contrapartida para Souza (2014, p. 87):

Esse tipo de estudo começou a ser feito no fim do século XIX, quando também começou a ser definida a ideia de cultura como maneira de pensar, de agir e de fazer de um determinado grupo de pessoas. São muitas as definições de cultura, conforme a época e a linha de interpretação daquele que elabora a definição.

Em relação à cultura das comunidades quilombolas, o primeiro pensamento que se tem é que são negros fugidos e insolados, pois esse é o ponto de vista da sociedade. O racismo encontra-se presente até mesmo entre os próprios membros da comunidade Serrote Gado Bravo, alguns não admitem ser chamados de negros, pois ainda não tem consciência da origem que pertence (MATTOS, 2012).

Um trabalho vem sendo vivenciado ao longo dos anos nas escolas dessa localidade com muito cuidado pelos professores, para que despertem o senso de conscientização, fazendo com que os estudantes identifiquem a beleza e a cultura afrodescendente dentro da própria comunidade através da música, da dança, suas próprias histórias e de outras comunidades quilombolas. Para Fonseca, Silva e Fernandes (2011, p. 13), “a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens”, empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos.

O Quilombo Serrote do Gado Bravo está localizado na zona rural do Município de São Bento do Una, Pernambuco, situado no agreste central pernambucano. Segundo seus moradores, o nome da comunidade deriva da localização de onde vivem: um serrote, uma pequena serra de 350m de altitude. Já a designação “gado brabo” é herdada da antiga fazenda de mesmo nome que foi parcialmente ocupada pelos fundadores do quilombo. Os quilombolas explicam que tal fazenda foi assim batizada porque, no passado, o gado era criado solto no mato, e muitas vezes era necessário amansá-lo (CINTRA, 1983, p. 96).

O quilombo Serrote do Gabo Bravo é conhecido no Estado de Pernambuco, por sua história cultural e resistência, mas a realidade muitas vezes está escondida nos problemas que põem em perigo sua própria existência. A violência doméstica, o alcoolismo, são alguns problemas que veem desestruturando algumas famílias, muitas vezes até mesmo homicídio acontecem, conforme depoimento feito por uma educadora e também descendente da comunidade, que fala:

Algo que acontece de muito sério é a questão do álcool na comunidade, já

aconteceu até mesmo de uma mãe alcoolizada matar o esposo a pauladas na frente das crianças e mandar uma delas limpar a sena do crime, então as nossas crianças veem com esses problemas domésticos e é complicado de trabalhar com elas, isso reflete muito em seu aprendizado infelizmente, e na sociedade também, muitas vezes quando falo que sou da comunidade algumas pessoas ficam surpresas sem acreditar, poxa não posso renegar minhas origens mesmo que seja chato, até porque o meu papel é educar as crianças e mostrar o lado positivo de sermos quilombolas (FARIAS, 2017).

Diante desse desabafo, pode-se dizer que a mesma também, de certa forma sofre preconceitos por se declarar educadora e moradora da comunidade. Os moradores do quilombo são muitos preconceituosos, para com os brancos também, lembrando que não são todos que tem preconceitos, e também não são todos os brancos que têm o olhar crítico para a comunidade.

É indispensável, contudo, que a visão do mundo patriarcal de nosso autor assume a perspectiva do branco e do senhor. Por mais que ele valorize a cultura negra e mesmo o comportamento do negro como uma das bases da “tempo dos avós e bisavós”. Maus tempos, sem dúvida, para a maioria dos brasileiros (FREYRE, 2004, p. 36).

Segundo Freyre (2004, p. 16), mesmo que os brancos valorizem a cultura negra, passada de geração a geração o negro sempre será uma segunda opção, é visto por alguns como uma máquina de trabalho pesado ou doméstico. Mas não deve-se perder a esperança de dias melhores, pois apesar dos obstáculos e dificuldades surgidas no caminhar, a comunidade do serrote é reconhecida pela população sãobentense, com sonhos concretizados ou inacabados, momentos de sofrimentos e felicidades, mas dia após dia continuam buscando seus direitos e, principalmente o respeito e reconhecimento em relação a sua cultura diferenciada, que retrata tão bem a comunidade do Gado Bravo. Não poderia falar de uma comunidade negra sem mencionar sua cultura. Desde o começo, da comunidade, como relata a obra de Gado Brabo, de Ivete Cintra (1983, p. 85), a mesma fala na sua obra que as cambindas fizeram e faz parte da cultura, afro de São Bento do Una, quando fala:

O primeiro grupo de cambindas de São Bento do Una, organizado por João José Zeferino, conhecido por João Coquinho, natural e morador de São Bento, no carnaval de 1927, inspirado no grupo de Pesqueira, uma dança com grupo de negros homens, os seus rostos eram cobertos por tecidos.

O primeiro grupo a apresentar sua dança em homenagem, a uma negra Tereza Rainha; foi um grupo de cambindas, essa negra, a quem me refiro foi a rainha de cambindas, que foi pega em adultério, condenada a escravidão, ao tronco e espancada até deixar marcas em suas pernas. E no livro Gado Brabo, de Ivete Cintra (1983, p. 88), existe a letra da música das cabindas de São Bento:

Oi sai, sai, na rua, cambinda velha, entre o sol e a lua,
As Cambindas estão de Luto e a Bandeira deu Sinal,

Por causa de uma baiana que morreu em Portugal
Oi levanta abandeira roda o pavilhão
Cambinda velha a primeira nação.
As Cambindas traz no peito três Medalhas de valor
Esta foi a recompensa que o Governador mandou,
Cambinda velha onde é seu natural?
Em São Bento do Una, aminha terra Natal.

Uma cultura belíssima, mais infelizmente foi esquecida pela sociedade, é vivenciada, em algumas escolas do município, mais a cultura que prevalece no quilombo é a capoeira e músicas, como: a roda de coco, afoxé, samba regue e axé, uma cultura, que está sendo resgatada com os jovens e adolescentes da comunidade com um grupo de quilombolas onde os mesmos saem na rua e levam sua música e dança para afro e para sociedade tendo o intuito de mostrar seus talentos, história e resistência.

Além desses projetos também as mulheres da comunidade, tem também uma oficina de bonecas de cabaças, bonequinhas negras, representando a comunidade e outros adereços como enfeites domésticos para casa, onde são vendidas e expostas em alguns eventos na comunidade, e em encontros de quilombolas como seminários.

A mazurca, o coco e o reisado foram uma das danças que marcou muito esses moradores, uma forma de se divertirem e trabalhar também. Quantas lembranças bonitas também entre eles, apesar de sofrimentos eles também tinham suas maneiras de diversões o mesmo relatou com muitas saudades das lembranças de seu pai e irmão que já morreu. Maria Neta da Silva também recorda algumas, passagens que a marcou como a dança do coco, vejamos a seguir:

A dança do coco começou, quando os negos fazia as casas de barro, eles pisava no chão e cantava ai começou a cria a música do coco, só lembro disso eu tinha a cabeça boa mais tó muito veinha ai as vezes eu me esqueço das coisas num sabe? (SILVA, 2017a).

A mesma lembra com pouco de dificuldades por conta da idade com 91 anos de idade, já está muito cansada, mais ainda deu uma contribuição enorme para esse trabalho. Diversos relatos que se obteve, quase todos ainda relatam preconceitos e discriminação racial, enquanto uma organização pública ou até mesmo privada não prever ou rever esse conceito sobre esse crime racial. O objetivo da comunidade junto com o líder é mostrar que os negros são pessoas, e não escravos ou animais, como relatou o estudante anteriormente, quando abandonou a escola por conta dos apelidos constrangedores como macaco, entre outros, pode-se dizer que é um crime racial sim, por mais que se fale que não há preconceitos ele existe, e não irá sair facilmente.

No que concerne à história do município de São Bento do Una, há cerca de 180 comunidades quilombolas, entre elas a do Serrote do Gado Bravo, próximo à cidade, aproximadamente sete quilômetros, estrada que dá acesso a Serrote e a Vila do

Espírito Santo, desde o começo da povoação da cidade de São Bento a autora Ivete Cintra teve acesso a Tesouraria de Irmandade da Paróquia Bom Jesus, documentos esses, que revelam informações de donos e proprietários de fazendas e escravos. De acordo com Cintra (1983, p. 12):

A propriedade Gado Bravo, no município de São Bento do Una, distante da cidade (São Bento) sete quilômetros, marcada no início pelo o serrote do mesmo nome, é hoje, dois núcleos de negros, dividida pela a estrada vicinal que vai para a vila do Espírito Santo, do lado esquerdo-Gado Bravo, do lado direito-Jirau.

De acordo com Cintra (1983, p. 15), consta no cartório de São Bento um documentário de Domingo Ribeiro de Andrade, falecido em 1858, casado com Jerônima Francisca de Pontes deixando 6 (seis) filhos com posse das terras do Serrote Gado Bravo, com uma casa de 5 (cinco) senzalas para pretos e uma casa de fazer farinha. Não há dúvida, que aquela família residiu nessas propriedades e adjacências, tendo em vista que pela primeira vez encontramos documentos que mencionam senzalas. Segundo alguns moradores antigos do Serrote Gado Bravo, o local era uma única propriedade, que depois foi dividido entre herdeiros e cada qual construiu suas fazendas, recebendo o nome de Lisbão e Santa Rita.

Atualmente, existe cerca de cinco comunidades próximas ao Serrote Gado Bravo (Caldeirãozinho, Craíbas, Poço Doce, Girau, Primavera), onde há a existência de negros, no entanto fica evidenciado que todos fazem parte desta localidade. Um dos pontos que merece destaque é que apesar de sua liberdade os negros vivem sobre o regime escravista como relata o Líder da Comunidade Gado Bravo, Antônio Florêncio (2017), “meu avó era amansador de burro brabo, na fazenda do zoto (outros) os negos era carreiras e muitos lutava com o gado, mermo (mesmo) dexano (deixando) a escravidão”. Ainda não se sabe ao certo, como os negros chegaram ao serrote, se foram escravos que ganharam um pedaço de terra de seus senhores, ou realmente negros fujões como eles são conhecidos. Como afirma Cintra (1983, p. 28):

Reconhecem que, são descendentes de escravos, mais não sabem contar, com a devida clareza como tudo começou, sabem que são quilombolas, pela organização de um grupo de escravos em um lugar de difícil acesso aos brancos, fugindo de maus-tratos, e humilhações, nos levando a crer, que o local foi um refúgio de negros escravizados.

Para Cintra (1983, p. 30), “os dois sítios, Serrote e Jirau já foram um único território, fazendo parte da mesma propriedade Gado Brabo”. Hoje cada qual tem sua história de origem. O Jirau segundo os moradores recebeu esse nome, porque no lugar, eram feitas muitas camas, lavadouros de roupas e também abatedor de milhos, todos os objetos mencionados eram feitos pelos negros que lá residiam. A Craíbas resulta de uma homenagem a uma árvore debaixo da qual os negros tiravam seus cochilos.

Enquanto Caldeirãozinho por conta de um caldeirão onde as negras costumavam

lavar roupas. Já a Primavera, o nome se deu por ter grandes plantações de lavouras que sustentavam várias famílias negras, amenizando a fome naquela comunidade. As informações prestadas por Maria Neta da Silva, que tem 88 anos, moradora e descendente de escrava relatou com sua vaga lembrança.

Era Gado Bravo, minha fia (filha) não mi lembro direito, porque mudou só sei que é Serrote moí, (por causa) da serra, e o Jirau, moí das camas de vara, eles cavava o buraco, butava as varas e madeira, fazia as camas não tinha cama nesse tempo e fazia também pias pra botar as panelas de barro por isso o nome de Jirau (SILVA, 2017a).

Silva (2017a), relata a mesma história dos outros moradores, uma história com lembranças marcantes de pessoas sábias de uma criatividade incrível, que embora vivendo em moradias muito humildes conseguiam ser felizes apesar das dificuldades. O quilombo do Serrote do Gado Bravo ocupa, quinze hectares, uma pequena área de terra onde vivem 60 famílias, o local pertencente apenas aos negros propriamente ditos, uma família que vem sobrevivendo a várias gerações com seus costumes e modo de sobrevivência.

A comunidade já não é como anteriormente, hoje os moradores vivem com mais conforto em casas populares, doadas pelo governo do estado de Pernambuco, com dois quartos cozinha, sala e uma pequena varanda, banheiros populares, pois os mesmos moravam em casas de taipa, ou seja, pau a pique com chão batido no barro com duas ou três repartições, como são conhecidas. O principal objetivo dos quilombolas e, indiscutivelmente, a conquista de terras onde possam trabalhar para si próprios. Pereira, Serrano e Porto (2012, p. 62), menciona que: “Outro problema enfrentado pelas comunidades é a segurança. As disputas territoriais são muito comuns e, na maioria das vezes, os conflitos por terra geram situação de insegurança e perigo”. Como o senhor Lorinaldo Alves fala em um de seus depoimentos:

Eu têi (tenho) um grande sô (sonho) só, queria terra pra trabaia(trabalhar) uma terra mar miôr (mais melhor) pra eu me mover num (não) sabe? Pro que o cabrá sem terra sofre pra trabaia pro zoto, quando acha é ruim de mai (ALVES, 2017).

Diante desse depoimento percebe-se que a comunidade é muito pobre não há lugar para plantar suas lavouras como eles dizem, e poucas que tem é sobre pedras e não serve para a plantação, os quilombolas reclamam dos fazendeiros que usam a terra para criação de gado e não os deixam trabalhar, a não ser no alugado, ou seja, na diária. Para Pereira, Serrano e Porto (2012, p. 62), nos lembram: “que o território e sua garantia são fundamentais para assegurar aos quilombolas sua identidade e a preservação de sua memória”.

Apesar da comunidade do serrote lutar contra o racismo e o preconceito, sofrem na pele, aos olhos de muitos políticos e racistas, pois para muitos o negro tornou-se um grande problema mundial, mais com a assinatura da Lei Áurea, o negro deixou

de ser massacrado pelo homem, claro que ainda em pleno século XXI, há diversos preconceitos com o negro, vejamos a seguir um relato, onde um deles recorda com muita tristeza um fato ocorrido há muitos anos atrás:

Na infância eu tinha muita vontade de aprende a lê pra arrumar um trabai (trabalho) e quando meu pai a resolveu butar nós eu e meus irmão que era quatro, quando chegou à escola, a palavra que ele teve foi essa “voceis nego aqui num tem direito a escola” aí meu pai vorto com nós eu nunca vou esquecer essa passagem (FLORÊNCIO, 2017).

Observa-se através do relato de seu Antônio que a escravidão do século XX, deixou marcas profundas que jamais serão cicatrizadas, pois mesmo depois de tantos anos ainda permanecem abertas feridas do preconceito na alma do povo quilombola, conforme relato de Maria Erika Florêncio da Silva, uma das professoras da comunidade e filha de Antônio:

Graças a Deus eu tive mais sorte que meu pai, consegui estudar e fazer uma boa faculdade e hoje sou uma educadora, mais não pense que minha infância foi fácil, sofri preconceitos por ser negra, não brincavam comigo nos intervalos, e minha professora também não gostava de mim porque sou negra, e hoje tenho dificuldades em mi relacionar com os demais (SILVA, 2017b).

O racismo é um fator que abrange todos os grupos sociais, ainda que reconheça que é um crime, percebe-se o impacto de diferentes discriminações na vida do negro. Vivenciando de perto as histórias dos moradores, pode-se fazer essa reflexão de que eles convivem com o preconceito na pele, em algum momento da vida o negro sofreu humilhações, no que concerne à raça, a religião e a moradia. Sabe-se que mesmo diante de um quadro tão caótico como esse, há a resistência negra que não permite que o negro abandone a luta pelos seus direitos e semeie a consciência que pertencem a uma comunidade que tem muitas histórias de lutas e conquistas e experiências para relatar em qualquer lugar que for ou chegar.

4 | CONCLUSÕES

Por mais tempo que se tenha passado da história, cultura e a educação afrodescendente da comunidade Serrote Gado Bravo e por modernidades que encontrem em seu cotidiano, essa comunidade quilombola não esquecem seus costumes e raízes africanas, alguns não valorizam mais se procurados relatam muitas histórias relevantes, memórias bonitas de um passado triste e ao mesmo tempo, cheios de vitórias, conquistas e bravuras dos negros que residem nessa região. O quilombo do Serrote do Gado Bravo, é uma comunidade que viveu e ainda vivencia suas credices e raízes africanas, como a reza, chás medicinais e outros métodos de sobrevivência não desmerecendo o atendimento na saúde e educação do município de São Bento do Una, Pernambuco.

As histórias relatadas pelos moradores do quilombo revelou muitas riquezas, antes desconhecidas como etnia, religião, costumes, crenças, educação, dentre outras, importantes e favoráveis, sendo fatores significantes para sua inserção no meio social no exercício da cidadania. Existem muitas contradições, racismo e preconceito entre a sociedade e o quilombola, por esse motivo deve-se inserir e mostrar o significado de ser um quilombola, o porquê dessas famílias viverem em local separados, quais suas lutas, expectativas, como vivem na comunidade, sua educação e cultura local. A partir deste levantamento de dados, este trabalho enfatiza as lutas e transformações ocorridas no quilombo do Serrote do Gado Bravo, situado no município de São Bento do Una, agreste de Pernambuco, através da abordagem, das questões históricas, culturais e sociais, tendo o intuito de promover melhorias em todas as áreas da comunidade.

Com isso pode-se perceber como a cultura do Brasil é rica em conhecimentos e tem uma raça de gigantes, o negro por fazer parte de tantas histórias e acontecimentos cotidianos na vida das comunidades brasileiras. Através dos depoimentos das pessoas que fazem parte da comunidade do Serrote Gado Bravo e com no acervo bibliográfico pesquisado, que a história, a cultura e educação dos negros no Brasil, teve uma grande contribuição, nos trabalhos, como nas danças, comidas, entre outros aspectos significativos tão presentes na sociedade contemporânea. São várias recordações, algumas tristes e lamentáveis, outras porém trazem momentos de alegrias e realizações, pois hoje, as crianças da comunidade e os jovens têm outras expectativas de vida e sonhos, apesar das dificuldades e humilhações que já sofreram ao longo de sua história, eles querem e lutam pelo um futuro melhor tanto para si mesmo como para sua família.

Esse trabalho teve a pretensão de mostrar que a história do Quilombo do Serrote, com seus costumes, crenças, tradições e economia não fiquem apenas no papel, principalmente os relatos orais, as críticas dos afrodescendentes e dos moradores dessa comunidade que trazem muitas informações sobre a diversidade cultural e inclusão social, despertem nos indivíduos e governantes o senso de conscientização em relação aos problemas vividos pelos quilombolas dentro da sociedade e que perduram até os dias atuais, levando-os a repensar como minimizar alguns problemas detectados e preocupantes que ameaçam essas famílias que ainda residem nesta localidade e criem políticas públicas que possam melhorar suas vidas.

Os conhecimento adquiridos foram gratificantes, principalmente os depoimentos, podendo despertar em cada ser humano a sensibilidade, o aprendizado e, acima de tudo respeito as diferenças, pois o outro precisa ter o direito de ser, viver, pensar com pertencimentos étnico-raciais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lorinaldo. **Depoimento oral: Morador.** São Bento do Una, PE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP n. 3/2004. Brasília MEC, 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Resolução CNE/CP n. 1/2004. Brasília MEC, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CINTRA, Ivete de Moraes. **Gado Brabo de senhores e senzalas.** Prefácio de Napoleão Barroso Braga. Recife, FIAMI Centro de Estudos de História Municipal, 1983.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de História.** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FARIAS, Amanda da Silva. **Depoimento oral: Educadora.** São Bento do Una, PE, 2017.

FLORÊNCIO, Antônio. **Depoimento oral: Líder da Comunidade Gado Bravo.** São Bento do Una, PE, 2017.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzalas.** 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SERRANO, Gisella de Amorim; PORTO, Amélia Pereira Batista. **Quilombolas e quilombos: Histórias do povo brasileiro.** Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Erika Florêncio da. **Depoimento oral: Professora.** São Bento do Una, PE, 2017b.

SILVA, Maria Neta da. **Depoimento oral: Moradora.** São Bento do Una, PE, 2017a.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Claro Enigma, 2014.

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Lucia Morrone

UNIB

São Paulo/SP

Marina Ranieri Cesana

COGEAE-PUC

São Paulo/SP

Rosângela A. Ferini Vargas Chede

APASE

São Paulo/SP

RESUMO: O artigo aborda o Estágio Supervisionado, na educação básica, como Residência Educacional, viabilizando a articulação entre teoria e prática na formação docente, em cursos de licenciatura, e o processo de ação-reflexão-ação sobre a práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Educacional, Estágio Supervisionado, Formação Docente.

ABSTRACT: The article deals with the Supervised Internship in basic education as Educational Residence enabling the articulation between theory and practice in teacher training in undergraduate courses and the action-reflection-action process on teacher praxis.

KEYWORDS: Educational Residence, Supervised Internship, Teacher Training.

O trabalho em consonância com o tema

Formação docente: políticas e processos, faz uma abordagem sobre o Estágio Supervisionado viabilizado em Programa de Residência Educacional, como possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação docente em cursos de licenciatura. As escolas, em especial, as da rede pública de ensino no Brasil, caracterizam-se pela diversidade sociocultural e, em lócus privilegiado de saberes profissionais, que se desenvolvem em processos de ação-reflexão-ação (SCHÖN,2000). A aprendizagem na prática no ambiente escolar quando integrada e articulada aos estudos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, possibilita uma reflexão sobre a práxis docente, e assim, problemáticas existentes no interior das escolas de educação básica podem ser analisadas sob premissas racionais e científicas, com a finalidade de solucioná-las no contexto de suas realidades educacionais.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de demonstrar a imprescindível necessidade de se estabelecer e ampliar um elo de reflexão sobre a formação da profissão docente à educação básica por meio de uma fundamental diretriz dos estágios supervisionados, considerados como Programa de Residência Educacional.

A metodologia utilizada neste artigo fundamenta-se na revisão de estudos teóricos

de pesquisadores e na legislação pertinente ao tema. A relevância deste artigo pode ser constatada na edição de diferentes projetos e dispositivos legais que abordaram a temática nos últimos anos, dentre os quais, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, Projetos de Lei da Comissão de Educação do Senado sobre o Programa de Residência Educacional (PRE) desde 2007 e o PRE instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelos Decretos n 57.978/2012 e 59.150/2013.

O senador Marco Maciel, no ano de 2007, propôs um Projeto de Lei (PLS) 227, apresentando uma concepção de modalidade de Estágio Supervisionado ao qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação

“Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentos horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei”.

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na medida em que complementava a mesma, após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. No entanto, segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, composta pela Comissão de Educação do Senado, representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional.

Apesar de elogiar a iniciativa os representantes acima citados, ponderaram, na ocasião, que a implementação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Segundo depoimento da secretária de finanças da CNTE, Juçara Dutra Vieira, nessa audiência pública realizada em 2009, a concretização da Residência Educacional deveria ser vinculada a uma política nacional de formação de professores, como também a um plano de valorização profissional, levando-se em conta a garantia do piso salarial nacional para os docentes da educação básica. Ainda considerou fundamental a definição de políticas públicas que estimulassem a juventude a ingressar no magistério.

O representante da Comissão Bicameral de Formação dos Professores do CNE (composta pela Câmara da Educação Básica e do Ensino Superior), Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca (2009) avaliou que a Residência Educacional poderia

contribuir à melhoria da qualidade do ensino ao capacitar profissionais que começam a lecionar sem qualquer experiência, classificando o estágio curricular como “*um jogo de faz de conta*”, observando que, na residência as chances de formação ser bem sucedida poderiam ser mais efetivas, a partir da vinculação do professor a uma única escola.

A representante da Secretaria de Educação Básica do MEC, Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas, na audiência pública, realizada em 2009, afirmou que a Residência Educacional não pode relegar a segundo plano a formação inicial dos professores, alegando ser necessário articular a iniciativa com o Estágio Probatório dos professores da rede pública e destacou a importância de manter o residente em tempo integral na escola, com uma infraestrutura que viabilize e efetive a formação docente.

O Senador Marco Maciel admitiu ter-se inspirado na Residência Médica, considerando que a mesma representou um avanço na formação dos médicos. De acordo com o seu PLS 227/07 a Residência Educacional deveria ter carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após ter sido implementada passaria a se exigir certificado de aprovação dos professores nos cursos de licenciatura.

O senador Inácio Arruda, nessa mesma audiência argumentou que a Residência Educacional remunerada seria uma tentativa de aperfeiçoar a educação pública no país. Conforme diagnosticou, o declínio do ensino público ocorreu com sua universalização, descuidando-se de manter a qualidade. Acrescentou que o resgate dessa “*dívida*” deveria passar por um sistema de financiamento voltado para a formação de professores, pagamento de salários dignos e oferta de uma boa infraestrutura para o ensino.

Na ocasião, o presidente da Comissão de Educação, senador Flávio Arns, autor do requerimento para a realização dessa audiência pública, sugeriu que as considerações dos participantes do debate sobre o PLS 227/07 fossem disponibilizadas para estimular o aperfeiçoamento do texto.

O Senador Blairo Maggi, em 2012, apresentou o Projeto de Lei (PLS) nº 284/12 que teve por objetivo resgatar, com algumas adaptações, as propostas, originalmente apresentadas no PLS 227/07, que não chegou a ser votado e acabou sendo arquivado. O termo “*Residência Educacional*” foi substituído por “*Residência Pedagógica*”. Além disso, não foi incluída a previsão de que a residência se transformasse em pré-requisito à certificação para a atuação docente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de assegurar os direitos aos docentes em exercício que não tivessem acesso à modalidade formativa, proposta pelo PLS 227/07.

O PLS 284/12, contudo, manteve o mínimo de 800 (oitocentas) horas de duração e a previsão de bolsa de estudo para os residentes e ainda, de acordo com o mesmo, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na *Residência Pedagógica* pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em

exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Pela Emenda nº 1, de 13 de maio de 2014, a Comissão de Educação do Senado propôs a alteração da redação do parágrafo único do art. 65 da LDBEN/96, na seguinte conformidade:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR).

Essa alteração provocou controvérsias entre especialistas da educação. A deficiência na articulação entre escolas e universidades, a pesada carga horária e a falta de clareza no projeto de lei foram apontadas como pontos desfavoráveis a implementação. O Secretário de assuntos educacionais da CNTE, Heleno Araújo considerou o projeto como uma medida paliativa, porque procurou equiparar a formação do professor à do médico, sem que, no entanto, se corrigisse a defasagem salarial. Heleno Araújo, na ocasião, teceu a seguinte consideração:

“(...) Essa política deve ser acompanhada da melhoria nas condições do trabalho. É preciso fazer uma reforma ampla, que envolva as entidades da categoria e as universidades, definindo metas a serem alcançadas(...)”.

Segundo o coordenador da comissão de estágios da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), professor Marcos Garcia Neira o problema da proposta consistia na dificuldade de articulação das universidades com a educação básica o que tem ocorrido apenas a nível burocrático. A instituição assina uma documentação validando as horas de estágio, sem o acompanhamento por parte de um professor da universidade. Considerou necessário fazer uma seleção criteriosa das escolas que deveriam acolher os residentes para garantir a qualidade do ensino/aprendizagem. Para Neira o estágio deveria ser concomitante aos estudos, e não após a formação. Desta forma, os alunos poderiam discutir a importância e as questões da prática cotidiana, no exercício da docência, durante as aulas do curso de formação inicial.

Maria de Fátima Guerra, PhD em Educação Infantil e professora da Universidade de Brasília (UnB) afirmou que seria muito mais interessante uma política de formação continuada, liberando o professor para realizar cursos de pós-graduação e a proposta de residência deveria ser realizada durante o curso e na disciplina de Estágio Supervisionado.

No Estado de São Paulo o Programa de Residência Educacional instituído pelos Decretos nº 57.978 de 2012 e 59.150 de 2013 com a finalidade de aprimorar a prática docente, como também devido à complexidade do processo de operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado, prescrito nos termos da Lei Federal nº 11.788,

de 25 de setembro de 2008, a qual prevê ações de parcerias, mediante termos de cooperação técnica, convênios e outros acordos pertinentes para as quais se exige uma infraestrutura que garanta eficácia nos seus procedimentos. Pelo art. 8º dessa lei é facultado às instituições de ensino celebrar com entidades públicas e privadas convênio de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no artigo 5º do Decreto 59.150/13 prescrevia também a autorização para celebrar acordos com instituições públicas ou privadas, com experiência em ações que envolvessem processos de seleção, contratação e pagamento de estagiários, instituindo, portanto, a política de Parceria Pública Privada (PPP), na gestão educacional. As pesquisadoras Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal (2014, p. 109) afirmam que

(...) o tempo de construção dos contornos do público e do privado tal como hoje se apresentam foi e permanece sendo de longa duração. As sementes foram lançadas com o gesto colonizador sobre o gentio e os brotos cresceram sob o sol da indistinção entre um e outro ao longo da história (...).

De acordo com o Decreto nº 59.150/13 esse processo de Estágio Supervisionado obrigatório, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, favoreceria o aprimoramento da formação dos futuros professores e o desenvolvimento de projetos educacionais, visando à melhoria da educação básica paulista.

As noventa e uma Diretorias de Ensino Regionais, estruturas descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação (SEE), atuariam com relação ao Estágio Supervisionado, como instâncias de articulação entre Educação Básica e Educação Superior, assessorando as escolas, por meio da equipe de Supervisão de Ensino, de forma a propiciar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento da melhoria do ensino-aprendizagem.

De acordo com a Resolução SE 36 de 6/6/2013, publicada pelo governo do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a implementação do *Programa Residência Educacional* em escolas da rede pública estadual, ficou estabelecido no parágrafo único do artigo 2º que

Os cursos de nível superior, envolvidos no Programa Residência Educacional serão somente os de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

Os Cursos de Pedagogia não foram contemplados nesse programa de Residência Educacional. A Secretaria da Educação contou com os serviços da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE) nos processos de seleção, contratação e pagamento dos estagiários, bem como, na operacionalização do Programa, de forma geral, na conformidade do que dispõe o Decreto nº 52.756/08. A FUNDAPE também procedeu a alocação dos estagiários, segundo a disponibilidade e a necessidade das

unidades escolares das diversas Diretorias de Ensino, definidas pela Secretaria da Educação.

A Resolução SE 36 de 6/6/2013, em consonância com os Decretos nº 57.978/12 e 59.150/13 determinou que os discentes de cursos de licenciatura interessados em participar do *Programa Residência Educacional*, na condição de estagiário, deveriam concorrer às vagas em processo seletivo público, divulgado pela FUNDAÇÃO, por meio de edital, em seu respectivo site. A implantação do programa atendeu inicialmente as Diretorias de Ensino que apresentavam um número igual ou superior a dez unidades escolares consideradas prioritárias, ou seja, aquelas que apresentaram baixo índice de proficiência no ensino/aprendizagem.

O processo seletivo aos discentes de cursos superiores de licenciatura interessados no programa era composto por fase única, onde a demanda justificasse a sua realização, com a aplicação de uma prova objetiva composta por conhecimentos gerais, matemáticos e de língua portuguesa. O programa Residência Educacional atendeu as escolas prioritárias de 44 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. As unidades escolares envolvidas no programa ofereciam uma vaga em estágio para cada área do currículo: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. As vagas foram destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Escolas que possuíssem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio contariam com quatro residentes e escolas que atendessem os dois segmentos, simultaneamente, poderiam contar com oito residentes.

O candidato deveria ter disponibilidade para cumprimento da carga horária de estágio, ou seja, até 15 (quinze) horas semanais, sendo no máximo 6 (seis) horas diárias e estar cursando a partir do 3º semestre do curso de licenciatura. Na composição semanal de atividades em estágio, o residente deveria também obrigatoriamente participar de duas horas em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos docentes da unidade. Nesse Programa havia a obrigatoriedade da Carta de Apresentação da Instituição do Ensino Superior, onde estava matriculado, do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e do Plano de Atividades, entre outros documentos. O Termo de Compromisso possuía validade por doze meses, podendo ser prorrogado até o limite de vinte e quatro meses, mediante avaliação de desempenho do residente e disponibilidade de vaga na unidade escolar e Diretoria de Ensino.

Aos estagiários deste Programa eram concedidas bolsas-estágio no valor de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) e auxílio-transporte, no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), correspondentes ao cumprimento do limite máximo da carga horária. Se o residente optasse por uma jornada semanal inferior, receberia o valor da bolsa e o auxílio-transporte proporcionais aos dias e horas estagiados. As despesas necessárias estariam vinculadas à conta das dotações próprias consignadas no orçamento da Secretaria da Educação, podendo ser suplementadas, se necessário.

Em conformidade com o prescrito nesse *Programa Residência Educacional* o estagiário seria desligado nas seguintes condições: descumprimento do documento

de orientações básicas para o estágio supervisionado e das normas estabelecidas tais como: não atendimento ao plano de atividades; descumprimento da carga horária e jornada de atividades em estágio; praticar ato de indisciplina ou improbidade no desempenho de suas atividades; trancamento de matrícula, conclusão e abandono do curso de licenciatura.

Apesar da iniciativa avançar com relação as atuais práticas de estágio supervisionado, esse programa consolidado e decorrente desses decretos, foi suspenso em novembro de 2014, por fatores que ainda se pretende pesquisar e explicitar. Há que se ressaltar também que nenhuma avaliação do programa, foi apresentada que justificasse tal medida

A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolveu em 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, um programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, dos graduandos do curso. O programa passou a contar com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, para receber os residentes nas escolas municipais para realizar as atividades pedagógicas. Não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa, demandando novas pesquisas in lócus.

Em Jundiaí (SP), um projeto semelhante entrou em vigor em 2014. A iniciativa partiu da prefeitura local ao firmar parcerias com três universidades particulares. O Programa de Estágio Remunerado passou a oferecer salários de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. Com uma carga horária de cinco horas por dia, os estagiários auxiliam os educadores da rede nas atividades do cotidiano escolar, como também no planejamento de conteúdo e vivenciam a rotina das unidades escolares. Além da participação em sala de aula, também aprendem conceitos relacionados à gestão. Neste caso, também não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa, demandando novas pesquisas in lócus.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) atraiu adeptos da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Implementado em 2009, o programa contou em 2015 com 700 bolsistas. Os projetos de pesquisa e as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas a partir de grupos, previamente formado por alunos, membros da universidade e educadores da rede. Segundo Joanez Aparecida Aires (2016), coordenadora do programa na UFPR, o professor não apenas recebe o estudante, mas faz parte de todo o processo, colaborando com a sua formação. Ao contrário dos programas de estágio ou de residência, o aluno pode participar do PIBID durante o curso, no entanto, este Programa nos dias atuais sofre um processo de descontinuidade, mas, há necessidades de novas pesquisas sobre o mesmo.

No Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS), o Projeto Residência Pedagógica criado em 2008, previu

a migração de jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Eles passaram a fazer um estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de Educação e, durante esse período, passaram a ficar hospedados nas casas dos professores de cada unidade. Segundo a coordenadora do projeto Doris Schaun Gerber (2015), os alunos *“tem contato desde as práticas escolares até a preparação de aulas ou correção de trabalhos. Temos uma preocupação (...) em aproximar o aluno da realidade educativa”*. Ao retornar à sede do Instituto, os docentes responsáveis viabilizam um seminário para que os estudantes possam apresentar as vivências obtidas. Neste caso, também não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa, demandando novas pesquisas in lócus.

O colégio Pedro II, no Rio de Janeiro iniciou o programa de Residência Docente em 2012, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao MEC, oferecendo bolsas de estudo de R\$400,00 e R\$ 700,00 para docentes recém-formados e que iniciaram a atuação na rede pública do Estado. A escolha dos residentes realizada por meio de edital, deveriam passar um ano em uma das unidades da rede e trabalhar em todos os ciclos (da educação infantil ao 3º ano do ensino médio), acompanhando também outros professores e ministrando aulas. O curso tornou-se reconhecido como uma especialização, com duração de 420 horas. Em 2015, 170 professores fizeram parte do programa. Além da experiência em sala de aula, os residentes do Pedro II deveriam passar por encontros periódicos e oficinas, para discutir a melhor forma de abordar temas mais difíceis, estratégias pedagógicas. Segundo a coordenadora do programa Christini Sertã *“ Os professores recém-formados entram na sala de aula muito despreparados. O problema não é o conteúdo, mas a falta de prática da sala de aula”*.

A Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, em 05/04/2016, aprovou o Projeto de Lei 6,2014 do Senador Ricardo Ferraço, alterando a LDBEN nº. 9.3946/96, para dispor sobre a residência docente na educação básica, que passaria a ter a seguinte redação:

Art. 65-A. A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em dois (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentos) horas”.

Na implementação da Residência Pedagógica de que trata o supracitado artigo da LDBEN/96 deveriam ser observadas as seguintes disposições instituídas no seu Art. 3º

“Art. 3º & 1º A residência será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadora de docentes.

& 2º Os sistemas de ensino ofertarão, até o ano de 2024, a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% (quatro por cento) do respectivo quadro docentes em atividade, devendo garantir até 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de meio ponto percentual.

& 3º A residência docente será ofertada a licenciados que tenham concluído curso

de licenciatura há no mínimo 3 (três) anos.

& 4º A residência docente será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionadas por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida.

& 5º Os residentes, coordenadores e supervisores receberão bolsas custeadas com recursos da União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos termos do regulamento.

& 6º O residente deverá firmar termos de compromisso de natureza pedagógica com a respectiva instituição formadora e o estabelecimento de ensino no qual desenvolva a residência, que será objeto de acompanhamento e avaliação.

& 7º O residente, ao final de cada período da residência, terá de apresentar relatório das atividades desenvolvidas, memorial circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e produção pedagógica.

& 8º Ao final dos 2 (dois) períodos de residência será emitido certificado de especialista em docência da educação básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público.

& 9º A Capes e os conselhos estaduais e municipais definirão normas complementares para a residência docente, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos à residência”.

Esse Projeto de Lei 6,2014 tendo sido encaminhado à Câmara dos Deputados, em 20/04/2016, mas, no entanto, até os dias atuais, não foi concretizado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

O PRP voltou a ser instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) por meio da Portaria 38/2018. De acordo com a mesma, a finalidade da iniciativa é apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. No entanto, até ainda não se consolidou como política pública educacional.

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e educadora Bernadete Gatti defende um programa nacional remunerado, com apoio do governo federal aos estados e com o olhar para projetos que já se efetivaram em outros países. Espera-se que o tema volte à pauta do MEC após a já aprovada Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva a Residência Educacional, possibilidade concreta de formação docente nas instituições, apresenta-se como diretriz fundamental para a real integração dos Cursos Superiores de Licenciatura com a Educação Básica, mediante projetos pedagógicos que contemplem propostas de ensino interdisciplinares, ampliando o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente.

Essa integração poderá resultar em processos de elaboração/reelaboração de propostas pedagógicas que resultem em transformações no contexto educacional, na medida em que busquem formar o futuro docente para intervir no processo ensino/aprendizagem. Segundo a afirmação das pesquisadoras Maria Socorro e Kalline Pereira

(...) Com o estabelecimento de práticas colaborativas no processo de estágio supervisionado, uma possibilidade é a reflexão partilhada, estratégia que, no âmbito da aprendizagem profissional, é conceituada como momentos de socialização de saberes, de problematização e produção de conhecimentos por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento(...). (In GOMES, Marineide de Oliveira –org. 2011, p. 118-119).

Desafios devem ser superados à real integração dos cursos superiores de licenciatura (Universidades, Faculdades e Centros Universitários) com a educação básica, mediante projetos pedagógicos, nos quais devem estar inseridas propostas de ensino interdisciplinares com a finalidade de se ampliar o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente, enquanto instituições formadoras.

Interdisciplinaridade consiste na interação entre duas ou mais disciplinas, que pode acontecer desde a comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, metodologia e dados de pesquisa (ZABALA, 2010). A interdisciplinaridade propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, mantendo-se a especificidade de cada uma delas, propiciando-se, contudo, a superação do conhecimento fragmentado para resolver problemas do cotidiano ou, compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

O diálogo permanente com a prática, na sala de aula e contexto escolar, assim como, com as questões que emergem do cotidiano, confirmam a perspectiva de que não há ensino sem pesquisa e que a indagação e pesquisa devem ser inerentes à prática docente, como também, a busca de alternativas metodológicas no ensino/aprendizagem.

Propõe-se uma formação docente por meio da interação entre teoria e prática, fundamentada no processo de ação-reflexão-ação, ou seja, um ensino por meio do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010), estimulando a interação professor-aluno em diferentes situações práticas da realidade do contexto escolar.

O Estágio Supervisionado está vinculado à prática de ensino conforme o disposto no artigo 65 da LDBEN/96, ao afirmar que *“a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”*. Esta carga horária foi prevista também nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, *com a finalidade de estabelecer uma inserção dos alunos, desse curso, na realidade educacional devendo ser cumprida prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em unidades escolares devidamente credenciadas e reconhecidas pelos órgãos próprios de cada sistema de ensino.*

Essas Diretrizes instituem para os cursos de licenciatura em Pedagogia, carga horária de 3.200 horas de trabalho acadêmico divididas em: 2.800 horas de atividades

formativas, entre as quais, aulas, seminários, pesquisas, visitas a centros educacionais e culturais; 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas por meio da participação em iniciação científica, atividade de extensão e monitoria. A carga horária total do curso permite que 20% da mesma, possa ser oferecida na modalidade a distância.

Cabe ressaltar que a supracitada Resolução não estipulou o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, o que permitiu a criação de cursos com duração inferior a quatro anos, tempo considerado muito exíguo, para uma formação docente contemplar teoria e prática, direcionando essa formação ao exercício das seguintes funções, cada uma das quais mantendo a sua especificidade: à docência, gestão e pesquisa.

Nesse sentido, as atividades planejadas para a prática do Estágio Supervisionado que tem por finalidade o desenvolvimento de funções profissionais relativas à docência e à gestão educacional, devem partir do pressuposto de que a observação da realidade necessita se fundamentar em premissas teóricas, porém, isso só será viável com a contextualização e historização do que foi observado. Segundo as pesquisadoras Selma Garrido e Maria Socorro Lima (2014).

(...) o estágio não se faz por si só. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso de formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão(...).

A Resolução CNE/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, avança em relação a Resolução CNE/CP n 1/2006. Apesar de manter as 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, altera a duração dos cursos para no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e o estágio supervisionado para 400 (quatrocentas horas, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Em relação ao estágio essa resolução dispõe no § 6, do Art. 13 que

“O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”

Enquanto considerações finais propõe-se que cursos de licenciatura devem valorizar a vivência dos futuros docentes no contexto das escolas de educação básica, e propiciar o contato com novas tecnologias e metodologias inovadoras que contribuam para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em

que articulam de forma significativa teoria e prática e direcionam a formação inicial ao exercício da docência, gestão e pesquisa.

“(…) Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, P.16)

A proposta de Residência Educacional pode se configurar como um dispositivo para a troca de saberes entre os cursos de licenciatura e a escola básica, oportunizando que nessa complexa circularidade cultural surjam saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos desafios de uma formação de professores voltada para a reinvenção dos espaços educativos como possibilitadores de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios (FONTOURA, 2011).

É a organicidade entre as dimensões teoria-prática, ensino-aprendizagem, saber-fazer, escola-universidade que se pode vivenciar a importância da Residência Educacional. A partir desta breve análise, a presente comunicação conclui, de forma preliminar que os textos normativos e experiências relacionadas ao Programa Residência Educacional acenam para uma nova diretriz ao Estágio Supervisionado. Este por sua vez deve estar articulado ao Projeto Pedagógico Interdisciplinar dos cursos de licenciatura e com a proposta pedagógica das escolas de educação básica, propiciando a (re) construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

_____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 8ª ed. 2013.

_____. *Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.* Brasília, 2008. Disponível > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso 08/06/2016.

_____. Projeto de Lei 6/2014. Disponível :><http://www12.senado.leg.br/noticias/matérias/2016/04/05/comissao-aprova-residencia:docente-de-1.600horas-para-educacao-basica>. >Acesso:02/06/2016.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024.* Disponível:> http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.>Acesso 03/04/2016.

_____. *Quadro comparativo do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012.*

<http://wwwlegis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.do?pagina=1&idLegisla=149513>. Disponível >[http: Leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf](http://leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf). Acesso 29/06/2014.

_____. *Residência-educacional-depender-de-financiamento-e-de-plano-nacional*. Disponível.<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2009/04/15/> Acesso 24/06/2015

_____. Resolução CNE/CP nº. 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura*. Disponível: >http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=206. Acesso> 15/07/2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE nº 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

_____. Resolução CNE/CP nº. 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2005.

_____. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018>>Acesso: 14/02/2019.

BRZEINSKI, Iria (org.) et al. *LDB/1996 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÕES, COMPROMISSOS*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO (VI Encontro de Comunicação da CNTE). *Residência educacional depende de financiamento e de plano nacional*.

Disponível>: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/1821-residencia-educacional-depender-de-financiamento-e-de-plano-nacional.html>. Acesso> 27/05/2016.

ESPECIALISTAS apontam falhas em projeto de residência. In: *Portal Terra*. São Paulo, 2013. Disponível <<http://noticias.terra.com.br/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia-pedagogica.b29e3ac4ca061410VCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em 26/06/2014.

EDUCAÇÃO. *Residência Pedagógica. Em busca de novos modelos*. São Paulo: Editora Segmento, Ano 19, 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Nilson Robson. *Estágio supervisionado em pedagogia*. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TAMARA, Cardoso André; TERUYA, Teresa Kasuko. *O estágio no curso de pedagogia e na formação de professores e professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática*. Disponível >:<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/download/1171/1218>.

www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/download/1171/1218. > Acesso 15/07/2014

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Disponível > [www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/texto complementar](http://www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/texto_complementar)> Acesso 02/07/2014

SÃO PAULO. Decreto n° 57.978/2012. *Institui o Programa de Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado – Poder Executivo – Seção I - 19/04/2012, p. 1.

_____. *Documento para orientações básicas para o estágio supervisionado. Residência Educacional*. Disponível >: <http://www.educacao.sp.gov.br>. > Acesso 20/05/2014.

_____. Decreto 59.150/13. *Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto n° 57.978 de 18 de abril de 2012*. Diário Oficial do Estado do Estado – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3.

_____. Resolução ALESP/SE – 36, de 6-6-2013. *Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual*. Diário Oficial do Estado - Poder Executivo – Seção I - 07/06/2013, p. 20.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. COSTA, Roberto Cataldo – Porto Alegre Artmed, 2000.

TOLEDO, Luiz Fernando. Residência docente já é realidade em escolas de São Paulo e do Rio. *Jornal Estado de São Paulo*. 03/02/2016. Disponível ><https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,residencia-para-professor-ja-e-realidades-em-escolas-de-sp-e-rj,10000014532>> Acesso em 14/02/2019.

UNIFESP. *Residência Pedagógica*. Disponível >: <http://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>>. Acesso em 22/05/2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. O público e o privado na educação: uma (in) distinta polêmica. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB/1966 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÕES, COMPROMISSOS*. São Paulo: Cortez, 2014, p.87-109.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como ensinar*. – Porto Alegre: Artmed, 1998;

SITUAÇÕES DIDÁTICAS EM UMA AULA SOBRE PROPORCIONALIDADE: A INTENCIONALIDADE E A INFLUÊNCIA DO MILIEU

Jozeildo José da Silva

Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires - UNICEN

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar os procedimentos metodológicos presentes em uma aula sobre o conteúdo razão e proporção que pertencem ao campo dos números e operações, e tem como suporte para seu desenvolvimento a Teoria das Situações Didáticas (TSD). Um dos fundamentos da análise da aula a luz da referida teoria é verificar como se dá a intencionalidade do professor em relação aos conhecimentos mobilizados. O estudo se desenvolveu em uma escola pública do município de Orobó – PE e representa um recorte da monografia de conclusão de seminário de doutorado intitulada “Un estudio de Situaciones Didácticas a partir de los conceptos de Proporcionalidad a la luz de la teoría de los Campos Conceptuales”. Os resultados apontam que a otimização das situações de ensino mobilizados pelo professor pode potencializar os saberes a serem ensinados e que se não houver uma intencionalidade didática, o processo de ensino pode fazer com os saberes não sejam aprendíveis e que a construção dos conceitos ocorra de modo distorcido.

PALAVRAS-CHAVE: intencionalidade didática. situações didáticas. proporcionalidade.

ABSTRACT: The purpose of this work is to investigate the methodological procedures present in a class on the content reason and proportion that belong to the area of numbers and operations, and has as support for its development the Didactic Situations Theory (DST). One of the foundations to the analysis of the class in light of this theory is to verify how the intentionality of the teacher in relation to the mobilized knowledge is given. The study was developed in a public school at the city of Orobó, Pernambuco - Brazil and represents a slice of the monograph of conclusion of doctoral seminar entitled “Un estudio de Situaciones Didácticas a partir de los conceptos de Proporcionalidad a la luz de la teoría de los Campos Conceptuales”. The results shows that the optimization of the situations of teaching mobilized by the teacher can potentiate the knowledge to be taught, and if there is no a didactic intentionality, the teaching process can make the knowledge unlearned and the construction of the concepts can happen in a distorted way.

KEYWORDS: didactic intentionality. didactic situations. proportionality.

1 | INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, observa-se que alguns métodos de ensino de matemática transformam

as aulas em um processo em que os alunos se comportem apenas como receptores de conhecimento. Esta posição coloca em risco a formação dos conceitos matemáticos presentes nas situações propostas e pode resultar em uma aprendizagem empobrecida.

As razões para se investigar sobre a proporcionalidade entre grandezas convergem com os estudos de Nunes (2003), ao destacar que situações relativas a esse conhecimento estão presentes em diversas situações e, dessa forma, fazem parte do dia-a-dia das pessoas, seja no trabalho, em casa, dentre outros ambientes.

Os conhecimentos decorrentes da proporcionalidade nos permite a formação de outros conceitos matemáticos, como a semelhança entre triângulos, a razão entre as grandezas, o cálculo de medidas desconhecidas e a equivalência entre unidade de medidas. Assim, a proporcionalidade tem uma importância ímpar no que diz respeito ao ensino de matemática, bem como em outras áreas das ciências, como a química, a física, a engenharia, entre outras. (FIOREZE, 2010).

Os estudos de Fioreze destacam que o conceito de proporcionalidade está presente nas escalas musicais; na ampliação e redução de fotos e mapas a partir do conceito de escalas, no conceito de frações, número racional, função linear, dentre outras situações.

De acordo com as ideias de Gitirana e Carvalho (2010, p. 69)

a necessidade do ser humano de compreender os fenômenos que o cercam e ampliar, aprofundar e organizar, progressivamente o seu conhecimento e sua capacidade de intervenção sobre esses fenômenos sempre impulsionou – e impulsiona – a construção do conhecimento matemático. Ou seja, os conceitos e procedimentos matemáticos são construídos na evolução da sociedade a partir de necessidades do cotidiano, de demandas de outras áreas do conhecimento e também da própria matemática.

No âmbito do desenvolvimento da aprendizagem considera-se que a proporcionalidade entre grandezas constitui uma base muito importante para o progresso do conhecimento matemático e de outras ciências porque diversos conhecimentos necessitam desse saber para se desenvolver. Desse modo, representa um aspecto amplo e complexo de atitudes cognitivas que incluem tanto a dimensão matemática como a dimensão psicológica (LESH, POST, BEHR, 1988).

Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar os procedimentos metodológicos presentes em uma aula sobre o conteúdo razão e proporção a luz da Teoria das Situações Didáticas (TSD) e como se dá a intencionalidade do professor em relação aos conhecimentos mobilizados, baseado na concepção de que o meio é uma fator muito importante para a mobilização dos conhecimentos.

2 | TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Para Brousseau (1996), uma situação didática é um conjunto de relações explícitas ou implicitamente estabelecidas entre um aluno ou grupo de alunos, em um

determinado ambiente, envolvendo instrumentos e objetos em um sistema educacional (o professor) com o objetivo de possibilitar a tais alunos um conhecimento construído ou em construção.

Nesse sentido, o trabalho do aluno deve ter, pelo menos, características do trabalho científico que assegure uma construção efetiva de conhecimentos relevantes e deve contemplar as múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre a tríade: professor, aluno e saber; com o objetivo de desenvolver atividades voltadas ao ensino e aprendizagem de conteúdos ou conceitos, conforme explicitado no esquema a seguir.

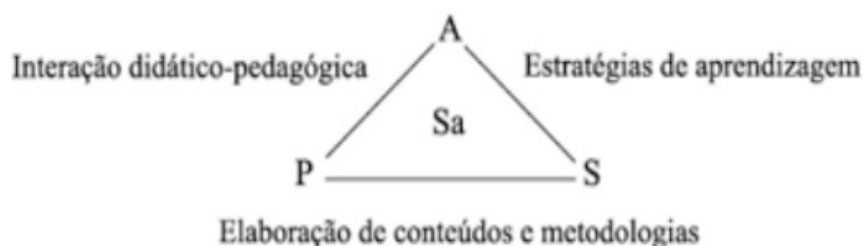


Figura 1: Sistema Didático (BROUSSEAU, 1996)

A representa o aluno, **P** o professor, **S** o saber a ser ensinado, que nem sempre representa o saber que é trabalhado na escola, e **Sa** as situações didáticas ou de aprendizagem. As situações didáticas se classificam em quatro fases ou dialéticas diferentes e em cada uma delas o saber tem diferentes funções e o aluno não tem a mesma relação com o saber. São elas: ação, formulação, validação e institucionalização. Para ele, a *dialética da ação* permite ao aluno julgar o resultado de sua ação e ajustá-lo, muitas vezes, sem a intervenção do professor, graças à retroação do *milieu*.

Enquanto que na *dialética de formulação*, ele interage com uma ou mais pessoas que serão os emissores e receptores, criando-se assim, condições para que ele construa, progressivamente, conceitos matemáticos envolvidos na situação didática. Na *dialética da validação* o aluno deve validar o modelo por ele criado a partir de uma linguagem matemática. E, finalmente, a *dialética da institucionalização* que lhe permite construir o estatuto cognitivo do saber.

Um dos principais fatores de que as situações didáticas dependem é o *milieu*, que é definido por Brousseau (2008, p.3) como sendo “[...] o sistema de antagonista do sujeito. [...] tudo o que age sobre o aluno e/ou tudo sobre o que o aluno age”; ou seja, o *milieu* é considerado como um fator externo, o meio em que o aluno está inserido, o qual permite que ele aprenda por uma necessidade própria e não necessariamente por uma necessidade do professor ou da escola.

Partindo dessa questão, Lima *et al* (2017) destaca que “[...] o professor tem uma situação, na medida em que seu *milieu* contém o *milieu* do aluno, que foi por ele organizado com uma intencionalidade didática”. Esse argumento reforça a ideia de Brousseau (2008) ao afirmar que situações didáticas valorizam a integração, a cooperação e estimula uma melhor relação entre o aluno e o professor; e acima de

tudo, situações didáticas acentuam o protagonismo do professor como sujeito da situação, como destaca Margolinas (2002), ao afirmar que

quando falamos de professor e aluno, é de fato dos conhecimentos desses sujeitos que estamos falando. São os conhecimentos que lhes permite agir sobre o *milieu*, a retroação do milieu podendo conduzir a uma modificação de seus conhecimentos (a aprendizagem). Como todo sujeito, na interação com o meio *milieu*, o professor utiliza e reproduz conhecimentos (MARGOLINAS, 2002, p. 149).

Como o professor é de fato, o principal responsável pelas atividades propostas aos alunos, é importante compreender como ocorrem os processos envolvidos em suas atividades que são categorizados por Margolinas (2002) como níveis. Seus estudos lhe permitiram a organização de um modelo denominado *Níveis de Atividade do Professor*, como descrito a seguir:

Nível +3: (Noosférico ou ideológico) Concepções sobre ensino e aprendizagem
Projeto educativo: valores educativos, concepções de aprendizagem e de ensino.

Nível + 2: Construção do tema
Construção didática global na qual se inscreve a aula: noções a estudar e aprendizagem a construir.

Nível + 1: Planejamento da aula
Projeto didático específico para uma aula: objetivos, planejamento do trabalho.

Nível 0: Situação didática
Realização da aula, interação com os alunos, tomada de decisões na ação.

Nível -1: Observação do aluno em atividade
Percepção da atividade dos alunos, regulação do trabalho atribuído aos alunos.

Quadro 1 – Modelo de Níveis da Atividade do Professor

Fonte: Margolinas (2002)

Os estudos de Margolinas (2002) mostraram também que os níveis de atividades do professor não devem estar necessariamente organizados nessa ordem uma vez que dependendo da situação didática proposta, a partir dos níveis 0 e -1 pode-se retomar aos níveis anteriores para se corrigir possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes.

Câmara dos Santos (1997) destaca que existe uma relação existente entre as atividades do professor e o tempo, que por sua vez se dá em duas dimensões: o Tempo Noosférico e o Tempo do Professor. O primeiro é representado pelo currículo e orientações curriculares da escola, enquanto que o segundo diz respeito às rupturas e conflitos existentes entre o conhecimento.

No Tempo do Professor, ele é visto como o ‘sujeito didático’ e “a gestão desse tempo está profundamente ancorada na relação que o professor mantém com o conhecimento matemático (CÂMARA DOS SANTOS, 1997, p. 113). Portanto, quanto mais proximidade com o conhecimento se tem em relação a um determinado saber,

mas se pode avançar e mais se pode adaptar e modificar esse saber.

Para Brousseau (2008), é justamente a busca pela modificação do conhecimento matemático, que leva o professor à *otimização* de sua prática, sendo esta, um meio para a adaptação das situações aos alunos, já que são indispensáveis para as realizações dos procedimentos matemáticos.

3 | METODOLOGIA

Alguns estudos em educação tem se preocupado com a seleção da modalidade mais adequada para se representar os dados referentes a pesquisa, entre tais estudos, destaca-se Oliveira (2007), ao afirmar que a pesquisa qualitativa é mais apropriada porque engloba um estudo no qual não apenas os resultados serão analisados, mas todo o processo envolvido na investigação.

Alguns autores como Bogdan e Bike (1991) preferem chamar essa modalidade apenas de qualitativa de cunho qualitativo porque valoriza tanto o processo como produto. Entre suas definições, Oliveira (2007, p. 37) a define como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto em estudo”.

Entre as modalidades de pesquisa qualitativa adotou-se o estudo de caso; Huberman e Matthew (1991) destacam que este tipo de investigação possui uma estratégia metodológica de natureza exploratória, descritiva e interpretativa. Para Maren (1995, p. 239) “o estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos sociais complexos e geralmente se aplica com mais frequência as áreas de ciências”.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Orobó - Pernambuco. Os sujeitos, além do professor participante que chamaremos de João, foram 9 alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e para efetuar os registros dos fatos se utilizaram os recursos de videografia, caderno de campo e após as gravações foram feitas as transcrições dos áudios, que de acordo com Bogdan e Bike (1991) é uma tarefa que requer muita atenção e demanda muito tempo, mesmo com a ajuda de softwares que já realizam parte desta tarefa.

Planas (2006), enfatiza que é muito importante o uso do vídeo e da transcrição como instrumento de coleta e análise de dados em pesquisas sociais, porque “[...] na fase de coleta de dados, o vídeo de uma aula fornece uma perspectiva poliédrica das interações entre participantes e permite que você retorne aos dados originais repetidas vezes.” (PLANAS, 2006, p. 40).

A observação das atividades desenvolvidas se iniciou a partir da organização das situações que poderiam ser trabalhadas em sala a partir do conteúdo razão e proporção, que ocorreram durante uma aula de 50 minutos e para melhor otimização da qualidade de áudio, os alunos foram divididos em três grupos e o argumento de um aluno foi referido como o argumento de todo o grupo e não dele só, de forma individual.

Usamos a nomenclatura 'E1' para nos referir a equipe 1, 'E2' para a equipe 2, 'E3' para a equipe 3 e 'P' para nos referir ao professor

Adiante serão apresentadas as situações didáticas propostas e suas respectivas análises a luz da Teoria das Situações Didáticas e também as concepções a respeito dos fenômenos didáticos e cognitivos que regem os saberes a serem ensinados.

4 | ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

As seguintes situações didáticas foram abordadas pelo professor João, que utilizou situações do cotidiano para explorar o conceito de razão e proporção, o que se pode situar tais atitudes no *Nível +3: (Noosférico ou ideológico)* porque tenta fazer uma aproximação entre a realidade dos alunos e o conteúdo abordado.

Situação 1 - Bruna e Carlos querem fazer limonada

Bruna usa 3 limões para cada 5 copos de água e Carlos usa 4 limões para cada 5 copos de água. Quem produzirá a limonada mais concentrada?

12. E1, E2, E3: Carlos!

13. E3: Eu acho que a limonada de Carlos é a mais forte porque ele usa mais limão que Bruna para os cinco copos de água.

Situação 2 - Daniela e Marcos querem fazer uma limonada

Daniela usa 2 limões para 5 copos de água e Marcos usa 3 limões para 7 copos de água. Quem produzirá a limonada mais concentrada?

O que se observa na situação 2 é que os alunos não se arriscaram a realiza-la e a partir desse momento houve a intervenção do professor que fez a seguinte pergunta:

17. P: Porque vocês responderam à pergunta da situação 1, e não conseguiram responder a pergunta da situação 2?

18. E2: Porque os denominadores são diferentes, então não há como comparar.

Nota-se que esta atividade revelou uma nova situação para os alunos, ou seja, eles não tinham conhecimento prévio acomodado e assimilados para apresentar uma solução para a atividade. Além disso, é possível inferir que eles apresentaram conhecimento implícito, porém o professor precisa estimular os alunos a mobilizarem seus conhecimentos explícitos (*milieu*), o que de fato ocorre, já que o professor tenta provocar nos alunos novas reflexões na busca de uma possível resposta.

19. P - Tem certeza de que não há como comparar? Não há como deixar os denominadores iguais? Vamos ver os múltiplos de 5, quem são eles?

20. E1, E2, E3: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40 ...

21. P: Agora vamos ver os múltiplos de 7 (7, 14, 21, 28, 35 ...). Existe um múltiplo comum?

22. E3: Sim, é 35

23. P: Como 5 gera 35? e como o 7 gera?

24. E1: multiplicando 5 por 7 e 7 por 5?

25. P: Sim, corretamente. Vamos também fazer com os numeradores.

Registro do professor		
2×7	$\frac{14}{35}$	
5×7	$\frac{35}{35}$	
3×5	$\frac{15}{35}$	
7×5	$\frac{35}{35}$	

26. P: Observem $\frac{14}{35}$ que é uma fração equivalente a $\frac{2}{5}$ e o mesmo ocorre com $\frac{3}{7}$ e $\frac{15}{35}$. E agora quem produzirá a limonada mais concentrada?

27. E1, E2, E3: Marcos!

28. E2: Marcos, porque é só comparar 14 com 15. É como se ambos usassem 35 copos de água para fazer as limonadas.

Nesse estrato da situação didática, fica claro o conceito de dialética, descrito por Brousseau (2008), ao afirmar que as situações propostas pelo professor devem oferecer ao aluno a oportunidade de progredir e permitir que ele faça novas perguntas e gere novas respostas.

Situação 3 - Promoção de pastéis!
Se 7 pastéis custam R\$ 15,00. Quantos pastéis podem ser comprados com R\$ 120,00?

53. E1: Não há como responder porque temos que saber quanto custa um pastel.

54. E3: Nós também não conseguimos responder.

Nessa atividade observa-se que o professor valoriza o *milieu* dos alunos permitindo que eles possam verbalizar a construção dos saberes de forma eficaz porque o professor não oferece respostas prontas, ao invés disso, provoca nos alunos a reflexão, contribuindo para que eles sejam sujeitos ativos no processo, convergindo com as ideias de Brousseau (2008), ao sugerir que em uma situação didática o professor não deve oferecer respostas diretas aos alunos, mas provocar as adaptações que compreender como necessárias.

55. P: Vamos pensar: 7 pastéis custam R\$15,00. Com R\$ 30,00 posso comprar quantos pastéis?

56. E2: 14 pastéis

57. P: E com R\$ 60,00 e com R\$ 120,00

58. E3: Entendi, veja como fizemos

Registro do grupo A3	
7 pastéis -----	R\$ 15,00
14 pastéis -----	R\$ 30,00
28 pastéis -----	R\$ 60,00
56 pastéis -----	R\$ 120,00

Observa-se que os alunos apresentaram dificuldades em responder a situação 3, portanto percebe-se que, quanto à sua adaptação às situações, saltos e obstáculos ocorreram. É importante também destacar que na situação 3, a expectativa de resposta do professor poderiam se resumir em um modelo baseado no cálculo a partir da representação algébrica, como descrito a seguir, por exemplo.

Pastéis	R\$
7	15
x	120

$$15x = 7 \times 120 \quad (1)$$
$$x = \frac{7 \times 120}{15} \quad (2)$$
$$x = 7 \times 8 = 56 \text{ pastéis} \quad (3)$$

Mas não é o que se observa na resolução da equipe 3, e esse fato nos remete a Brousseau (2008, p. 45) ao afirmar que

as variantes de uma situação relativa ao mesmo conhecimento matemático podem apresentar grandes diferenças de complexidade e, é claro, levar a diferentes estratégias ótimas e também a diferentes formas de conhecer o mesmo saber.

E, portanto, é importante perceber que o fato de o professor promover a institucionalização do saber do modo que considera formal, não significa que o aluno seja capaz de enunciá-lo de tal modo, podendo fazê-lo de maneira diferente, que não corresponde à expectativa conceitual do conceito evocado pelo professor, deixando claro que, embora os mesmos conteúdos sejam abordados, os conceitos sobre os objetos matemáticos podem ser apresentados com diferentes concepções.

5 | CONSIDERAÇÕES

Os estudos de Brousseau são favoráveis quando pensamos em atividades de intervenção didática em sala de aula. Com a análise do tema da situação pode-se investigar e compreender melhor a evolução temporal dos sujeitos à medida que aprendem, como também pensar em planejar situações didáticas centradas nas

características dos conteúdos que serão estudados.

As situações didáticas mobilizadas pelo Professor João durante a aula que foi analisada trazem aplicações do conceito de proporcionalidade a partir dos conteúdos razão e proporção nas questões alimentares e financeiras. Portanto, são aplicações de situações práticas da vida, deixando clara a importância que se deve dar ao *Nível + 1 (Planejamento)*, uma vez que representa o projeto didático específico para o desenvolvimento da aula, ou seja, a organização dos saberes a serem ensinados. Além disso, a apropriação do conceito de proporcionalidade é fundamental para o avanço da aprendizagem em campos fundamentais da matemática, como a álgebra e a geometria.

Os resultados demonstraram que os alunos não utilizam conhecimentos algébricos formais, como equações, por exemplo, para resolver os problemas propostos, o que reforça a importância de se propor outras situações que os façam aplicar esse conhecimento. Porém, podemos dizer que eles recorrem ao seu *milieu* para resolver as situações propostas, já que “o conceito de *milieu* implica em tudo o que atua sobre o aluno e/ou sobre tudo o que o aluno atua (BROUSSEAU, 2008, p.3)”; ou seja, o meio é considerado como um fator externo, o meio no qual o aluno está inserido, o que lhe permite aprender por sua própria necessidade e não necessariamente pela necessidade do professor ou da escola.

A análise da aula demonstra que o professor João realizou intervenções e interações nas situações propostas durante sua abordagem, contribuindo com a mobilização de conhecimentos para se construir novos conhecimentos. E isso se deve a sua intencionalidade durante a escolha das situações a serem propostas, conforme a reflexão de Almouloud (2007, p. 32) ao enfatizar que “o *milieu* não munido de intenções didática é insuficiente para permitir a aquisição de um conhecimento matemático pelo aprendiz”.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, S. A. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BOGDAN, R. e BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BROUSSEAU, G. *Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques*. In: BRUN, J. et ali. **Didactique des Mathématiques**. Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

_____, G. **Introdução ao estudo das Situações Didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CÂMARA DOS SANTOS, M. **O Professor e o Tempo**. Tópicos Educacionais. V. 15, nº 1/2, p. 105-116. Recife, 1997.

FIORENTINI, D; e LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Coleção: Formação de Professores. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FIGLIANO, L. A. **Atividades digitais e a construção dos conceitos de proporcionalidade: uma análise a partir da teoria dos campos conceituais**. Tese (Doutorado). UFRGS. Porto Alegre, 2010.

FIGLIANO V; CARVALHO J. **A Matemática do contexto e o contexto na Matemática**. In: FERNANDES, J. *Matemática: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HUBERMAN, A; MATTHEW, M. **Analyse des donnés qualitatives**: recueil de nouvelles methods. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

LESH, R.; POST, T.; BEHR, M. *Proportional reasoning*. In: J. Hiebert & M. Behr (Eds.) **Number Concepts and Operations in the Middle Grades**. Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1998.

MAREN, J. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Montréal: Les Presses de l'université de Montréal, 1995.

MARGOLINAS, C. La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In: MARGOLINAS, C (ed.). **Les débats de didactique des mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage éditions, 2002.

NUNES, T. É hora de ensinar proporção. São Paulo, Nova Escola, n. 161, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de: **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PLANAS, N. **Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático**. *Educación Matemática*, México, v. 18, n. 1, p. 37-72, abr. 2006.

Édison Gonzague Brito da Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
Farroupilha
Santa Maria, RS

RESUMO: O texto a seguir apresenta uma metodologia de formação continuada prevista no Programa de Formação Continuada dos Servidores do Ensino no Instituto Federal Farroupilha: o Seminário de Boas Práticas Pedagógicas. A condição colonial fez com que o processo de ensino, no Brasil, se institucionalizasse como transmissão de conhecimentos. O papel do professor na organização do processo de ensino é o de ensinar a pesquisar, pois pesquisando o aluno critica e constrói conhecimentos. Há uma separação entre o escopo teórico da educação e o que se efetiva na prática das salas de aula. Uma metodologia possível para a reflexão investigativa da prática docente pelo próprio professor é o Seminário de Boas Práticas Docentes, pois oportuniza a reflexão teórica sobre o processo de ensino, a partir das práticas empreendidas. A reflexão organizada desta forma possibilita a reflexão e a abstração a partir de práticas concretas. Ao pensar a própria prática, no sentido de pensar o que faz, porque faz e com que objetivo, o docente poderá reconstruir ou explicitar seus

pressupostos teóricos. O compartilhamento de experiência permite que o que antes ficava restrito à experiência particular do docente possa consolidar uma cultura de repensar o processo de ensino ao tornar-se experiência pedagógica validada na reflexão coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Prática docente; Formação continuada.

ABSTRACT: The following text presents a methodology of continued education foreseen in the Program of Continued education of Servers of the Teaching in the Federal Institute Farroupilha: the Seminary of Good Pedagogical Practices. The colonial condition made the teaching process in Brazil institutionalized as a transmission of knowledge. The role of the teacher in the organization of the teaching process is to teach to research, because researching the student criticizes and builds knowledge. There is a separation between the theoretical scope of education and what is effective in classroom practice. A possible methodology for the investigation of the teaching practice by the teacher is the Seminar of Good Teaching Practices, since it allows the theoretical reflection on the teaching process, based on the practices undertaken. The reflection organized in this way enables reflection and abstraction from concrete practices. When thinking about the practice itself, in order to think what it does,

why it does and with what purpose, the teacher can reconstruct or make explicit its theoretical presuppositions. The sharing of experience allows what was previously restricted to the particular experience of the teacher to consolidate a culture of rethinking the teaching process by becoming a validated pedagogical experience in collective reflection.

KEYWORDS: Search; Teaching practice; Continuing education.

1 | INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma das metodologias de formação continuada prevista no Projeto de Ensino Programa de Formação Continuada dos Servidores do Ensino no IF Farroupilha: o Seminário de Boas Práticas Pedagógicas.

Num primeiro momento são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta e, a seguir, a metodologia de realização de Seminários de Boas Práticas Pedagógicas e os resultados esperados com sua aplicação.

2 | PESQUISAR A PRÁTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

Uma das grandes dificuldades do processo de formação continuada de docentes se relaciona ao fato de que, muitas vezes, há um hiato entre o que se estuda no processo, o escopo teórico da educação, e o que efetivamente se pratica em sala de aula. Ou seja, há uma dificuldade técnica dos docentes de passar da teoria para a prática. Pelo nível de reflexão empreendido em reuniões e encontros pedagógicos, consta-se que os docentes compreendem pressupostos teóricos da educação, como, por exemplo, teorias da aprendizagem e da avaliação, mas têm dificuldade de transformar tais pressupostos em metodologias efetivas para serem executadas na sala de aula.

No entanto, mesmo quando executa o que não seria o mais apropriado, do ponto de vista pedagógico, a atividade docente está sendo conduzida por uma teoria. Por isso, é importante a explicitação teórica implícita ao processo de ensino organizado pelo docente. Toda ação humana é orientada por uma teoria. Como afirma Luckesi (1986, p. 21) “não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria”. A afirmação tem de ser entendida dentro de uma concepção ontológica do ser humano, como alguém que age a partir de um mundo organizado, mundo este que articula todos os aspectos da vida. Nesta perspectiva, podemos entendê-la do ponto de vista filosófico, como o faz, por exemplo, Heidegger (1989) para quem o homem é *Ser-no-mundo (In-der-Welt-Sein)* e sua existência individual (ser, estar, fazer e fazer-se) *acontece* a partir do mundo já organizado. Assim, nenhuma ação humana é mecânica. Mesmo a mais repetitiva, como o uso de um instrumento, é orientada por uma teoria explícita ou implícita à visão de mundo do executante, que determina o sentido do uso do objeto. A afirmação

também pode ser tomada em sentido epistemológico, como o faz T. Kuhn (1982), por exemplo, para quem a ação do próprio cientista é orientada por um paradigma, por uma teoria. Uma análise da atividade humana como um todo demonstra a constância desta interpretação: o homem age a partir de teorias ou paradigmas que orientam suas ações.

A atividade pedagógica, entendida como ação humana, necessita da análise reflexiva de quem a executa, para que seja explicitada a teoria ou paradigma que a orienta. Somente desta forma é possível superar um certo *sensu comum* na orientação teórica da atividade de ensino.

Será que os docentes, como profissionais da educação, têm clareza teórica do que fazem, porque fazem ou, ainda, sobre qual o escopo teórico que orienta seu fazer?

A situação do ensino no Brasil tem muito a ver com sua história colonial. O Brasil foi um dos últimos países americanos a criar uma Universidade, pois só pode constituir cursos superiores com a chegada da Família Real ao país. Conforme Luckesi (1986, p. 34), a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, no entanto, não tinham o caráter de *universitas*, de crítica e produção do conhecimento, ao contrário, sobre influência da *Visão Napoleônica*, constituíram-se como cursos isolados, focados em questões pragmáticas do mercado. Assim, a condição colonial do país, fez com que o ensino se institucionalizasse como transmissão de conhecimentos, vindos de fora, para dar conta de problemas pontuais da nação, como a preparação de profissionais para exercer atividades tradicionais, de nível superior e o letramento mínimo necessário para a vida dos cidadãos nas cidades, já que, no meio rural, até a metade do século XX, imperava a compreensão de que, para desempenhar atividades agrícolas, não havia necessidade de letramento. Assim, a visão enciclopedista permeou o processo de ensino, como teoria implícita ao processo.

Qual a função dos professores? Ensinar conteúdos. Qual a função dos alunos? Memorizar determinados conceitos. Paulo Freire nos idos da década de setenta, do século passado, empreendeu uma crítica feroz a esse modelo tradicional de ensino que chamou de *Educação Bancária*. A crítica de Freire é até hoje aceita e repetida, mas, contra ela, ainda são poucas as experiências pedagógicas de fato. A educação, nessa perspectiva, resume-se ao “ensino” de teorias e conteúdos em disciplinas, muitas vezes sem conexão entre si, na qual o aluno procura memorizar conceitos. Nesse “ensino”, “educador e educando se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1975, p. 66).

Luckesi também faz uma crítica a este modelo na obra *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, resumido em um parágrafo estrategicamente intitulado *A Universidade que não queremos*, que seria aquela na qual “o melhor professor é aquele que traz o maior número de informações, erudições; o melhor aluno é o que mais fielmente repete o professor e seus eventuais textos nas provas” (LUCKESI, 1986, p. 39).

Mas qual seria então o papel do professor na condução do processo de aprendizagem? Até que ponto a teoria da transmissão de conteúdos ainda permanece implícita à visão de mundo educacional a orientar a atividade de ensino?

Luckesi (1986) propõe uma linha de reflexão sobre a atividade docente, em especial no Ensino Superior, como lugar onde se ensina a pesquisar, na medida em que é a pesquisa é a metodologia mais efetiva para ajudar o aluno a construir conhecimentos. As modificações recentes da economia mundial e a importância da pesquisa na produção econômica também são ressaltadas no relatório da UNESCO, sobre as necessidades da educação no século XXI. Para Deloris (1998) há a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de pesquisa no processo de ensino, como um dos pilares da educação: *o aprender a aprender*.

Tomando como válido esse pressuposto, independente se por uma necessidade econômica (Deloris) ou por uma necessidade de aprendizagem (Luckesi) pode-se ampliar a abrangência da teoria, como base em Freire, para quem toda e qualquer atividade de ensino *exige pesquisa*. Para Freire (1999, p. 32), “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Assim, é fundamental que o professor, em sua prática, se perceba e se assuma pesquisador, pelo fato de ser professor.

Fernando Becker corrobora com esta concepção: o docente precisa ser um pesquisador de sua prática. Para o autor (2010) o professor elabora planos, aplica metodologias, reproduz e interpreta conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Inventava e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia e cria novas compreensões. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de laborar e formalizar o que ele vai construindo? - questiona o autor. Experiências se perdem se não são sistematizadas e relatadas. O professor que não burocratizou a sua prática constrói e reconstrói conhecimentos, pesquisa sua prática.

Para ensinar a pesquisar, o professor precisa ser pesquisador da própria prática, submetê-la à crítica da teoria, para refazê-la e recriá-la. Como efetivar esta proposta?

Uma metodologia possível para a reflexão investigativa da prática docente pelo próprio professor, no sentido de oportunizar a reflexão sobre a prática, é proposta no Programa de Formação Continuada dos Servidores do Ensino do IF Farroupilha. O programa, resultado de um Projeto de Ensino desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino do IF Farroupilha, assenta seu processo de formação continuada na constituição de espaços que oportunizem a reflexão teórica sobre o processo de ensino, a partir das práticas empreendidas pelos docentes.

No programa, que foi organizado para articular as necessidades de formação detectadas pelos próprios Câmpus, é proposta a realização de Seminários de Boas Práticas Docentes. Pela proposta, os docentes organizarão pequenas comunicações sobre práticas empreendidas que consideram suas boas experiências pedagógicas e apresentarão aos colegas, em seminários organizados para este fim. A partir da

apresentação das práticas ocorrerão as discussões e aprofundamentos teóricos.

A reflexão organizada desta forma possibilita algumas vantagens em relação ao modelo tradicional de formação, geralmente realizado a partir de cursos. Em primeiro lugar oportuniza aos docentes envolvidos no processo, um momento de reflexão sobre a própria prática pedagógica, o que, via de regra, não é feito individualmente pelo professor em virtude do pragmatismo pedagógico do dia a dia. Em outras palavras, o docente, envolvido no cotidiano de aulas e projetos, dificilmente consegue pensar o próprio processo de organização pedagógica.

Em segundo lugar, oportuniza que a abstração teórica aconteça a partir da reflexão sobre práticas concretas, o que permite que se inverta a perspectiva platônica de aprender a forma para moldar a realidade e se promova uma construção de sínteses teóricas a partir de reflexões sobre a própria realidade.

Em terceiro lugar, a reflexão sobre as metodologias empreendidas no dia a dia da sala de aula permite replanejar a própria prática. Em geral os docentes têm dificuldade de fazer a transição da teoria para a prática. Ao organizarem seus planos de ensino e de aula o fazem a partir de como foram formados, numa simetria invertida de posições com seus formadores. Uma forma possível de romper este círculo vicioso é forçar uma reflexão sobre o que efetivamente é feito. Toda reflexão é crítica. Na medida em que pensa a própria prática, no sentido de pensar o que faz, porque faz e com que objetivo, o docente poderá empreender um caminho de reconstruir teoricamente seus pressupostos pedagógicos.

Por fim, e não menos importante, o compartilhamento de experiência permite que o que antes ficava restrito à experiência particular do docente possa consolidar uma cultura de repensar o processo de ensino. Na medida em que percebe diferentes formas de organização do processo de ensino, o corpo docente pode revisar criticamente sua própria prática. Assim, o que antes era prática individual, pode tornar-se experiência pedagógica validada na reflexão coletiva.

O projeto implementado, a critério dos Câmpus do IF Farroupilha, propõem uma alteração no modelo formativo, no sentido de partir do que é feito no cotidiano da sala de aula e, a partir desta reflexão, buscar o aprofundamento teórico que se verificar necessário.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria que orienta o ensino no Brasil decorre da sua história educacional. A condição colonial fez com que o processo de ensino se institucionalizasse como transmissão de conhecimentos. O papel do professor na organização do processo de ensino, porém, deveria ser o de ensinar a pesquisar.

Uma metodologia possível para a reflexão investigativa da prática docente, pelo próprio professor, é o Seminário de Boas Práticas Docentes, que oportuniza a reflexão

teórica sobre o processo de ensino, a partir das práticas empreendidas pelos docentes.

A reflexão organizada desta forma possibilita vantagens em relação ao modelo tradicional de formação ao oportunizar uma reflexão sobre a própria prática e a abstração teórica a partir da reflexão sobre práticas concretas. Na medida em que pensa o que faz, porque faz e com que objetivo, o docente poderá empreender um caminho de reconstruir teoricamente seus pressupostos pedagógicos. O compartilhamento de experiência, por sua vez, permite que o que antes ficava restrito à experiência particular do docente possa ser validada, como experiência, na reflexão coletiva.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

DELORIS, Jacques. et.alli. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. MEC. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 11ed., São Paulo : Paz e Terra, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1989, 2.v.

KUHN, T. **A Estrutura da Revoluções Científicas**. São Paulo : Perspectiva, 1982.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1986.

TDIC: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE COMPORTAMENTOS POR MEIO DE REDES DIGITAS

Maria Salete Peixoto Gonçalves
João Ferreira dos Santos

RESUMO: O propósito deste trabalho é ressaltar a influência direta ou indireta das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) sobre a produção de novos padrões de comportamento. Para tanto, consideramos que as TDIC através do movimento frenético de informações e por meio das interações sociais provocadas, produzem novos padrões de comportamento. Nesta escrita, utilizamos como principal aporte teórico, a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010) em diálogo com outros autores apresentados no decorrer do texto. Utilizamos uma telenovela como produto da mídia para exemplificar e questionar a influência na produção de novas Representações Sociais. Ao final do trabalho, chegamos à conclusão de que as TDIC atuam diretamente na construção das representações sociais dos indivíduos e, conseqüentemente, criam novos padrões de comportamentos através das Redes Digitais.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC; Representações Sociais; Interação Social; Novos padrões de comportamento; Telenovelas.

ABSTRACT: The purpose of this work is to highlight the direct or indirect influence of Digital

Information and Communication Technologies (TDIC) on the production of new patterns of behavior. Therefore, we consider that the TDIC through the frantic movement of information and through the social interactions provoked, produce new patterns of behavior. In this writing, we use as main theoretical contribution, the theory of Social Representations of Moscovici (2010) in dialogue with other authors presented in the course of the text. We used a telenovela as a media product to exemplify and question the influence on the production of new Social Representations. At the end of the work, we conclude that the TDICs act directly in the construction of the individuals' social representations and consequently create new patterns of behavior through the Digital Networks.

KEYWORDS: TDIC; Social Representations; Social interaction; New patterns of behavior; Soap operas.

1 | INTRODUÇÃO

É impossível negar o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como mola propulsora de inúmeras mudanças no comportamento e na cultura das diversas sociedades contemporâneas.

É fato que, através das TDIC, o mundo está na palma de nossas mãos. Se desejamos nos comunicar (ver e ouvir) com um amigo, por exemplo, basta clicar uma tecla em nosso computador ou celular e entramos em uma chamada de vídeo. Se não pudermos estar presentes fisicamente em uma reunião fazemos uma videoconferência entre o Brasil e o Japão. Se almejamos participar de um congresso internacional, podemos nos fazer presentes através das TDIC, e continuar em nosso local de trabalho. De fato, convivemos em uma era na qual podemos nos subdividir e estar presentes em vários locais e momentos diferentes. Nesta era, a produção de comunicação é célere. Estamos na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.

Dessa forma, convivemos diuturnamente com as TDIC ao alcance de nossas mãos, e praticamente não nos desconectamos, estamos em comunicação, informando e sendo informados sobre política, economia, saúde, entretenimento, esportes, culinária, clima, dentre tantos outros aspectos. O que foi noticiado há segundos atrás deixa de existir, ou acaba de ser substituído por notícias mais novas que chegam a nosso conhecimento segundos depois. Hoje, a comunicação é universal e em tempo real. Isto posto, evidenciamos a influência direta ou indireta das TDIC na construção das Representações Sociais, gerando, assim, novas culturas e comportamentos. Desse modo, abordaremos neste artigo a influências das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) sobre a construção das Representações Sociais e a produção de novos padrões de comportamentos.

O que nos trouxe a este estudo foi a disciplina Processos Comunicacionais e Educação cursada durante o Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação em uma Universidade Brasileira. O trabalho foi proposto como forma de incentivar nossos esforços em torno dos textos discutidos no percurso da disciplina. Ao iniciarmos a disciplina, de forma alguma tínhamos em mente a evidência de quanto as TDIC poderiam ter influência direta e/ou indireta na formação das Representações Sociais. Porém, já nos sobressaía a atenção sobre o quanto os estímulos produzidos pelas TDIC (cores, sons, movimento, imagens, dentre outros), alimentam e incentivam uma cadeia de associações de ideias motivando o imaginário dos indivíduos.

Assim sendo, utilizamos como principal base teórica para nosso diálogo Moscovici (2010), em argumentação com demais autores citados no decorrer do texto e nas referências bibliográficas. Apresentaremos aqui o conceito de Representação Social segundo Moscovici (2010) e o relacionaremos a construção da Representação Social dos indivíduos e seus comportamentos a partir das TDIC. Subdividimos nossa escrita em tópicos para melhor compreensão de nossa argumentação.

2 | MOSCOVICI E O CONCEITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2010) parte do pressuposto de que as Representações Sociais são a base das relações entre os indivíduos que compõem uma determinada sociedade.

Desta forma,

As pessoas sempre aprenderam uma das outras e sempre souberam que isso é assim. Tal fato não é exatamente uma descoberta. A importância dessa proposição para nossa teoria é que conhecimento e crença significativas têm sua origem de uma interação mútua e não são formadas de outro modo (MOSCOVICI, 2010, p. 176).

Para Moscovici (2010), Representação Social é um conjunto de argumentações, valores e de crenças que são partilhadas entre os indivíduos de uma determinada sociedade ou grupo. Ao interagirmos com nossos semelhantes e a partir de nossas Representações Sociais, produzimos o conhecimento que movimentará as ideias que circularão em nossa cultura. Desta forma, admitimos que é através das Representações Sociais que nos compreendemos e nos comunicamos no interior dos diversos grupos sociais aos quais pertencemos (família, igreja, escola, trabalho, dentre outros). Vale ressaltar que o conhecimento comum a todos funcionará como um regulador de comportamentos. Podemos exemplificar o movimento regulador de comportamentos a partir de como nos vestimos, o que comemos, como falamos, dentre outros aspectos. Somos direta ou indiretamente influenciados pelas ideias disseminadas em nossa cultura. Sendo assim,

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade, e dão nascimento de novas Representações enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2010, p. 41).

Assim sendo, as representações são definidas pela cultura de um povo, pela sociedade a cada época. Cada sociedade possui suas Representações Sociais, e essas representações passam a orientar as relações e os comportamentos. Isso implica dizer que as Representações Sociais não são estáticas, elas são variáveis a ponto de mudarem, avançarem e acompanharem o progresso cultural de uma sociedade em diferentes épocas. Importa ressaltar que as Representações Sociais não são homogêneas no interior de uma mesma sociedade, ou seja, diferentes grupos sociais podem partilhar representações diferentes sobre uma mesma realidade.

Por conseguinte, aprendemos no espaço social os significados e representações de mundo e, assim, os internalizamos (VYGOTSKY, 2009). A teoria histórico-cultural criada por Vygotsky (2009), assim como Moscovici (2010) em sua Teoria das Representações Sociais, admitem que nos construímos a partir das interações sociais. Desse modo, adquirimos no ambiente social (externo) as informações necessárias para construirmos nossas Representações (interno). Os indivíduos se constroem por meio das relações sociais: é por meio do que ouvimos, vemos e sentimos que fundamentamos nosso pensar e agir. Esse processo tem início na infância e se repete durante toda nossa vida. Desde a infância, internalizamos os significados de mundo constituídos na cultura em que estamos inseridos, iniciando, dessa forma, o processo

de construção de nossas Representações Sociais.

Isso posto, traremos a seguir da influência direta ou indireta das TDIC na formação das Representações Sociais.

2.1 As TIDIC, as Representações Sociais e a produção de novos padrões comportamentais

Neste item, buscamos evidenciar a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de formação das Representações Sociais e na criação de novos padrões comportamentais.

Para Bakhtin (2000), é no encontro que produzimos uma ponte entre nós e o outro, e essa ponte que nos liga é a palavra. Nesse ínterim, é a partir das interações sociais que constituímos nossa interpretação de mundo e damos os significados aos fatos, atos e momentos por nós vivenciados. Essa vivência se dá a partir das várias vozes com as quais interagimos, e neste frenético movimento dialógico, ampliamos nossa percepção e interpretamos tudo e a todos no universo que habitamos (o mundo). Na atual conjuntura de mundo, destacamos que a palavra enunciada pelas diversas vozes, circula freneticamente através de propagandas, noticiários, telenovelas, redes sociais, dentre outros, por meio das TDIC.

Bakhtin (2000), já enunciava em seus escritos que na ausência material do outro também há encontro. Ao estarmos diante de uma TV, de um computador, ao falarmos ao celular, ao conversarmos com o outro nas redes sociais, estamos interagindo e proporcionando o encontro, mesmo na ausência física do outro ser. É incontestável que as TIDC nos proporciona uma nova era. Era, na qual crianças e jovens nascem imersos em um mundo representado pelos produtos midiáticos, eles produzem e influenciam novas culturas (MARTIN-BARBERO, 2005). Na atualidade, constatamos que antes mesmo de a criança aprender a falar ou andar, ela aprende a manusear um tablete, notebook, TV, celular, entre outros, o que para nós provoca vários estímulos audiovisuais e incitam seus cérebros a desenvolverem celeremente seus processos de aprendizagens.

Sobre a aprendizagem, Martin-Barbero (2005) compreende que, para chegarmos ao momento atual, evoluímos em uma linha histórico-social por meio da qual, em um dado momento, seguimos um sentido vertical na aprendizagem, no qual os adultos transmitiam o conhecimento aos mais jovens, de geração em geração. Mais adiante, o conhecimento passa a ser conduzido de forma horizontal, por meio do qual adultos e crianças construíram juntos e em interação, seus conhecimentos. Chegamos a um período onde os jovens nascem imersos na era tecnológica, onde as informações são produzidas de forma aligeirada e frenética e eles (jovens), por sua vez, dominam o conhecimento através do manuseio habilidoso das TDIC. Desta forma, nós adultos passamos a viver um momento em que necessitamos aprender com jovens a lidar e manusear as Tecnologias Digitais da Informação para que, assim, possamos continuar

a construir novos conhecimentos.

Para continuarmos nosso diálogo, consideramos necessário rememorar o conceito de Representação Social já citado anteriormente neste artigo. A Representação Social é um conjunto de explicações, de crenças e ideias que são compartilhadas e aceitas coletivamente numa determinada sociedade (MOSCOVICI, 2010). Esse saber comum da realidade produzido a partir das interações sociais é um regulador de comportamentos. Vale ressaltar que no atual contexto de mundo e por meio das TIDIC, as interações sociais passaram a ocorrer com maior frequência, e percebemos também, que o maior número de encontros hoje ocorre entre o físico e a máquina. Passamos horas sem fim conectados e interagindo por meio das TDIC com pessoas, páginas de jornais, redes sociais. Assim, influenciamos e somos influenciados freneticamente.

Isso posto, traremos a partir deste momento de uma teoria do campo da psicologia denominada de Teoria Behaviorista ou Comportamentalista para nos auxiliar a explicar mais adiante no texto a nossa compreensão de como a mídia, na atualidade, influência direta ou indiretamente a construção das Representações Sociais e determinam novos padrões de comportamentos em nossa sociedade. A teoria Behaviorista designa que todo estímulo emitido obterá uma resposta e que, através dos reforços positivos ou negativos, condicionamos de forma operante os comportamentos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2013). O teórico mais conhecido da teoria Behaviorista é Burrhus Frederic Skinner que, através de um experimento com camundongos, evidenciou o condicionamento de comportamentos. Skinner tinha a suposição de que os comportamentos poderiam ser condicionados (moldados) se estimulados e reforçados corretamente.

Desta forma, para desenvolver seu experimento, Skinner criou uma caixa que ficou conhecida como caixa de Skinner. Este equipamento, foi munido de alguns dispositivos. Citaremos apenas um dos dispositivos utilizados como recurso em seu experimento para auxiliar nossa explicação. A caixa de Skinner possui um dispositivo que ao ser acionado através de uma alavanca dispersa gotas de água. Cabe salientar que Skinner utilizou várias espécies de animais em seus experimentos. Trataremos aqui de seu experimento com camundongos.

Para executar o experimento, Skinner privou camundongos de alimentos e água por alguns dias, em seguida, introduziu um camundongo na caixa de Skinner. O animal explorou todo o espaço, fazendo instintivamente o reconhecimento de toda a área. À medida que o animal se aproximava do dispositivo que acionava a gotícula de água, Skinner liberava uma gota de água no intuito de fazer o animal explorar o dispositivo disparando a alavanca que lhe liberaria a água. Logo, o camundongo esbarrou na alavanca que dispersava as gotículas de água e bebeu água até saciar sua sede. O animal executou este movimento repetida vezes, uma vez que o camundongo de alguma forma assimilou que ao executar este movimento ele recebia como recompensa a água. Esse processo em que repetidas vezes executamos um determinado movimento e ao final recebemos uma recompensa é denominado por

Skinner de *reforço positivo*. Desta forma, Skinner descobriu que poderia “modelar” o comportamento animal. Segue, para conhecimento, a imagem da caixa de Skinner.



Imagem: Caixa de Skinner

Fonte: <https://pt.slideshare.net/CatarinaNeivas/condicionamento-operante-20792301>

Assim sendo, e baseados na teoria apresentada, consideramos que as TDIC influenciam no processo de construção de nossas Representações Sociais e produzem padrões comportamentais segundo os interesses de instituições, empresas, partidos políticos, segmentos religiosos dentre outros, uma vez que a mídia vende seus espaços para clientela diversificada que busca vender suas ideias e produtos. Para tanto, o marketing publicitário contratado pelos diversos segmentos investe consistentemente em estudos voltados para a venda de tais produtos e ideias. Cabe ressaltar que o marketing publicitário trabalha de forma consistente e aprofundada com as teorias da Psicologia (como Behaviorista), em busca de conhecer e analisar o perfil dos indivíduos, ou seja, da clientela que almeja convencer para comprar de seus produtos e ideias. Assim, constatamos que a mídia, com toda sutileza possível e de forma quase imperceptível, constrói novas Representações Sociais e produz padrões comportamentais moldados a partir da massificação de informações.

Ao fazermos uma analogia com a teoria Behaviorista, podemos constatar que ao ouvir, vermos ou lermos repetidas vezes uma informação, assimilamos mentalmente tais informações e começamos a agir e pensar condicionados pelas informações assimiladas. Como exemplo, podemos utilizar uma cena vista na TV, em que alguém abre uma Coca-Cola e sorve todo o líquido da latinha. Pressupomos que anterior a esse momento, já havíamos experimentado o refrigerante e conhecemos o seu peculiar sabor. Imediatamente ao vermos a imagem citada nosso cérebro enviará a mensagem para o nosso sistema nervoso central que vai disparar uma onda de movimentos que nos fará sentir sensações através dos nossos órgãos do sentido, tais como, o gosto do refrigerante, o cheiro, o frescor na garganta ao se imaginar sorvendo aquele líquido, é de dar água na boca, não é mesmo? Portanto, este é um padrão de comportamento

moldado, tão qual o comportamento moldado na experiência de Skinner.

Por fim, salientamos que por trás das mensagens enviadas e recebidas através das TDIC, há grupos, entidades, pessoas que defendem seus interesses e universalizam as informações, conquistando o controle e massificação dos comportamentos do modo que lhes interessa (o capitalismo infringindo normas e leis). No tópico seguinte discutiremos sobre a mídia televisiva, a novela e o tráfico de drogas.

2.2 A TV e a telenovela

Recentemente no cenário televisivo de nosso país (Brasil), foi exibida no horário nobre uma novela que retrata fatos da vida real baseados em um livro denominado *A Perigosa* (autobiográfico), cuja autora é Fabiana Escobar.

No enredo desta obra, desenvolve-se a história de uma jovem de classe média, filha única, que vivia com sua mãe e cursava faculdade particular, era aluna do curso de Direito. No transcorrer da trama, a jovem se apaixona por um jovem garçom, eles se casam e juntos constituem família. A jovem dá à luz um menino. Durante o percurso da novela, o jovem garçom se envolve com o tráfico de drogas sem que sua esposa desconfie. Tudo será revelado quando ele é preso pela primeira vez e, publicamente, é anunciado através da mídia que é traficante. Sua esposa passa a lhe fazer visitas regulares no presídio e, pouco a pouco, no desenrolar da trama televisiva, quase que imperceptivelmente, se vê envolvida no tráfico em nome do amor que sente pelo esposo (justificativa mantida pela personagem durante a trama).

Em pouco tempo, a jovem passa direta ou indiretamente a trabalhar com o tráfico atendendo aos pedidos de seu esposo. Durante a novela, o traficante é preso e solto diversas vezes, e sua esposa está sempre envolvida em todos os fatos, demonstrando, através de suas atitudes, ser a companheira fiel e apaixonada. Durante todo o trajeto da novela, como ressaltamos anteriormente, é baseada na autobiografia de Fabiana Escobar, assistimos a momentos de glamour em festas deslumbrantes nos morros de favelas do Rio de Janeiro, onde aconteciam exposição de joias caras compradas pelos traficantes e suas parceiras, armamentos, carros, casas suntuosas, enfim um mundo de luxo ambicionado por muitos. Nosso intuito ao abordarmos esta novela é destacar, a princípio, o mundo editado que foi trazido a nossos olhos, a nossos lares e à convivência das famílias brasileiras.

Tecermos a partir de agora, algumas considerações acerca da obra e da realidade apresentada na biografia lançada pela personagem principal na vida real. De fato, a obra televisiva chama à atenção para o envolvimento de jovens com o tráfico das drogas por variados motivos, mas nos ateremos ao luxo e à vida de glamour que pode ostentar um traficante (por quanto tempo?). A trama nos faz questionar se tudo isso vale a pena através das evidências que apresenta de que o crime não compensa, de que o fim do traficante é a morte ou a prisão, dentre tantos outros aspectos. A trama traz à tona também, sob nossa avaliação, a vida fácil e o glamour que o tráfico

pode propor. Cabe ressaltar que o imaginário do ser humano é povoado por muitas ideias, sonhos, desejos, anseios e vontades, e consideramos que uma obra como essa poderá instigar pensamentos e vontades preexistentes ou não no público que a assiste.

Não estamos aqui admitindo nem defendendo a ideia de que ao assistir uma obra como esta, as pessoas irão instantaneamente assumir um lócus no tráfico. Porém, argumentamos embasados em princípios psicológicos que mostram a influência que poderá sofrer o imaginário de um jovem ou de uma criança que ainda não tenha estruturada sua personalidade, ou que se veja, por exemplo, imersa nessa realidade (zona de tráfico). Salientamos que há mães e pais que permitem que suas crianças permaneçam em frente da TV assistindo uma obra como esta (novela com indicação para público com idade a partir dos 18 anos). Compreendemos ser necessário ressaltar também que temos o controle da TV em nossas mãos. Então, ligar e desligar está sob o nosso controle. Porém, quantas famílias avaliam a idade indicativa para assistir uma obra? Quantas famílias estão conscientes que o educar é função/papel da família? Quantas famílias estão cientes do poder da mídia sobre nosso comportamento, ou seja, sobre o poder das mídias perante a formação das Representações Sociais?

Em contrapartida a tudo que expomos acima, consideramos importante estimular o olhar atento de pais (educação) e professores (formação) para o quanto possivelmente sofremos influência em nossos comportamentos a partir das TDIC. Acreditamos que ao estimular esse olhar atento dos pais e professores, por exemplo, podemos provocar um debate dentro dos lares brasileiros sobre o uso abusivo de substâncias psicoativas, como também, dentro da sala de aula entre professores e alunos. Considerando, assim, que esta seria uma estratégia no enfrentamento ao uso abusivo de substâncias psicoativas e no combate ao tráfico de drogas, tema que nos interessa diretamente, por tratarmos dele em nossa tese de doutoramento.

Ao lermos a autobiografia de Fabiana Escobar (a Baronesa do pó) encontramos algumas diferenças entre os fatos reais ali discorridos e o trajeto romântico traçado pela autora na novela. A jovem que se tornou traficante na novela era evidenciada como a mocinha que sofreu muito durante toda a novela, mas que alcançou um final feliz casando com o herói (este personagem não existiu na vida real), fato fictício, pois esse não é o final da vida real de Fabiana Escobar. O traficante (esposo da mocinha), não morre na vida real e ainda se encontra preso.

Desejamos também evidenciar que a jovem atriz escalada para o personagem principal (Juliana Paes) é considerada pela imprensa nacional como uma das 'queridinhas' do Brasil. Esteticamente bonita, modelo e de beleza imitada pelas jovens e adultas, mãe, casada, destacada pelo corpo escultural, dentre outros aspectos. O traficante, conhecido como Barão do pó da Rocinha, Saulo de Sá Silva, na vida real não está morto como na novela, ele ainda se encontra no cárcere. O ator Emílio Dantas desempenhou o papel do traficante durante a novela. Enfim, estamos destacando tais aspectos no intuito de levantar alguns questionamentos sobre quais interesses a mídia

televisiva tenta alcançar ao modificar ou editar fatos divergentes dos acontecidos na vida real. Por que tais fatos foram alterados? Quais finalidades pretendem ou pretendiam alcançar com isso?

Muitos são os questionamentos que ficam para debatermos e aprofundamos em estudos voltados para temática aqui discutida. Nosso intuito é o fazer refletir e tornar os indivíduos ativos neste processo de comunicação, informação e educação. Salientamos e chamamos a atenção, principalmente, para o fato de as TDIC estarem construindo no imaginário de nossas crianças novas Representações Sociais e, conseqüentemente, novos padrões de comportamento. Logo, necessitamos estar atentos a esses fatos, uma vez que avaliamos que crianças necessitam da supervisão direta de adultos ao interagir com instrumentos digitais em rede, e nem sempre, ou na maioria das vezes, há esta supervisão. A seguir, apresentaremos nossas considerações finais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos os questionamentos levantados durante toda nossa escrita, e a maioria deles são para que nós, pesquisadores e leitores, possamos responder ou buscar respostas. Não queremos aqui esgotar os questionamentos nem mesmo encontrar respostas prontas. Nossa principal finalidade é aguçar-nos ao questionamento e, assim, fazer-nos ativos nesse processo de informação e comunicação frenético, sustentado através das interações em Rede Digital.

Como citado anteriormente neste artigo, abordamos as influências das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na construção das Representações Sociais e de novos padrões de comportamento. Assim sendo, acreditamos que a partir dos diálogos mantidos neste texto, possamos motivar uma ampla reflexão e debate sobre a referida temática. Para tanto, salientarmos mais uma vez, a existência da veiculação de mensagens subliminares nas informações, produtos e ideias apresentados e/ou vendidos pelas mídias, como também, mais uma vez, indicamos a existência de grupos (instituições religiosas, políticas, artísticas, etc.) ou pessoas em busca de alcançar um determinado fim (seu voto, sua adesão, a compra de produtos ou ideias, etc.). O fato é que a massificação de informações difundida repetidas vezes pelas TDIC poderá ocasionar a padronização de comportamentos.

Ao apresentarmos em nosso trabalho uma novela exibida em horário nobre e o fato desta obra ser baseada em fatos reais, nos faz questionar: a vida real imita as novelas, ou as novelas imitam a vida real? Considerando que a obra aqui apresentada é baseada em fatos reais, isso já nos indica que a ficção imita os fatos cotidianos e, sendo assim, podemos nos atrever a dizer: a vida real tem imitado a ficção. O ideal seria que imitássemos apenas o que de bom a ficção nos oferece, porém corremos o risco de na padronização de comportamentos imitarmos o que de pior assimilamos de uma obra. Desta forma, consideramos que as novelas influenciam uma quantidade

muito grande da população de um país como o nosso.

A influência é incontestável no vestir, no falar, no corte de cabelo, dentre outros aspectos. Vemos as jovens se vestindo como a mocinha da história, o corte e a cor de cabelo são imitados; ou mesmo como o bandido, imitamos seu jeito de falar (malandramente), ostentando joias (mesmo que bijuterias). Da mesma forma, compramos o perfume e a maquiagem mais difundida pelas mídias, por exemplo. Assim, não temos como negar que o movimento frenético de informações e a comunicação veloz produzida pelas TDIC, têm influenciado, neste caso, diretamente a padronização de novos comportamentos.

Concluindo nossas considerações, destacamos a hipótese de que o efeito causado pelo manuseio das TDIC em crianças e jovens sem a devida orientação e acompanhamento de seus responsáveis, pode, de alguma forma, ocasionar distorções na construção de suas Representações Sociais. Tal hipótese nos impele a considerar necessário por parte dos adultos (pais, professores, tios, dentre outros), a busca de maiores informações e compreensão sobre o funcionamento das TDIC. Por fim, constatamos que estamos vivendo na “ERA DAS TDIC”, e que voluntária ou involuntariamente estamos imersos nesta cultura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; **FURTADO**, Odair; **TEIXEIRA**, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª Edição reformulada e ampliada – 1999, Editora Saraiva. São Paulo/SP.

MARTIN-BARBERO, J. **Cultura Y nuevas mediaciones tecnológicas - America Latina: Otras visiones de la cultura**, Bogotá, CAB, 2005.

MOSCOVICI, Sérgio. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Editado em inglês por DUVEEN, Gerard; traduzido do inglês por GUARESCHI, Pedrinho A. Petrópolis. Editora Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2008.

TECENDO O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: OLHARES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Denize Tomaz de Aquino

Professora Assistente Universidade de Pernambuco-UPE\ Campus Garanhuns

Mestre em Geografia pela UFPE

Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente

- GIRSFEMA (pesquisadora) denizeaquino@yahoo.com.br

Vera Lucia Chalegre de Freitas

Prof^a. Dr^a. Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE -Campus Garanhuns

Pós-Doutora em Educação pela UFPel; Doutora em Educação pela UFRN

Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente

- GIRSFEMA (líder); Grupo de Pesquisa Formação Docente (pesquisadora) vera.chalegre@upe.br

RESUMO: Este texto objetiva encetar uma tessitura do currículo do ponto de vista prescrito e vivido. Assim, ele apresenta como questão norteadora: em que medida conhecer as concepções de currículo dos estudantes de geografia contribui para o processo de formação de vida pessoal e profissional? Participaram da pesquisa 25 discentes, de ambos os sexos, com média de idade de 24 anos, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade de Pernambuco-Garanhuns.

Usamos a pesquisa associativa, com técnica de associação livre de palavras, para o tema indutor “Currículo. As análises dos participantes da pesquisa nos mostram duas abordagens de significantes. Uma delas diz respeito à formação para o exercício da docência, percebida pelas evocações: aprendizado, identificação, trajetória, experiência, conhecimento, interdisciplinaridade, sistema e histórico. A outra abordagem se refere a formação profissional, com fins de trabalho, com as evocações: conteúdo, disciplina, estabilidade, dinheiro, capacidade, sacrifício, trabalho, qualificação, formação profissional, emprego e oportunidade. Conclui-se, portanto, que o entendimento de currículo se encontra voltado mais para a perspectiva do vivido nas duas abordagens (formação do exercício da docência e formação para um futuro profissional). Os dados sugerem que o currículo prescrito e o vivido seja bastante dialogado na instituição do ensino superior e nas escolas, buscando a tessitura de currículo prescrito e vivido. Reconhecemos a necessidade de um maior diálogo com as escolas, tecendo uma formação em que universidades e escolas se aproximem na busca comum de conhecimentos/saberes mais elaborados e compartilhados nas dimensões: políticas, ecossociais, econômicas, culturais e de existência de vida pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, geografia,

aprendizagem, formação.

ABSTRACT: This text aims to engage with the creation of the school curriculum from the points of view that have been prescribed and those that are lived through. In the way of orientating discussion, it presents the following question: in what way will knowing the conceptions of curriculum of geography can students contribute to the process of forming personal and professional lives? Twenty-five students of both sexes, with an average age of 24, from the graduate course of Geography at the University of Pernambuco (Garanhuns Campus) participated in the study. We used associative research, employing the technique of free association of words, using “Curriculum” as the subject to activate. The analyses of the participants of the study show us two sets of signifiers as approaches to the task. One of them relates to the exercise of teaching, perceived in the evocations *learning, identification, trajectory, experience, knowledge, interdisciplinarity, system* and *academic record*. The other approach refers to professional working life, with the evocations *content, discipline, stability, money, capacity, sacrifice, work, qualification, professional training, employment* and *opportunity*. The conclusion entails an understanding of curriculum directed towards the perspective of what is lived under the two approaches (training for teaching and training for the future profession). The data suggest that the prescribed curriculum and that which is lived has been well discussed at universities and at schools, in search of the arrangement of the prescribed curriculum and the one that is lived. We recognize the necessity for a widened dialogue with schools, weaving a formation in which universities and schools come closer in their common search for knowledge/ know-how that is more elaborated and shared in the following dimensions: *political, eco social, economic, cultural* and in the personal and professional dimensions of life.

KEYWORDS: Curriculum, geography, learning, training.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando várias mudanças na educação nacional em que já se evidencia o novo modelo de ensino na escola básica. Nesse sentido, não podemos deixar de trazer para a academia esses debates que afetam o processo de formação de nossos futuros professores. Sabemos que tais mudanças ocorridas no cenário contemporâneo da educação em rede nacional são marcadas por profundas transformações sociais, econômicas, e, culturais, que, remetem a discussões sobre as demandas profissionais para essa nova realidade social.

Assim, importante se faz pensarmos a formação como um dos elementos do currículo que é uma representação de um curso, dos sujeitos que os implantaram por suas várias razões e que constitui sua representação no âmbito de cada unidade acadêmica.

Pensar o currículo como um objeto de representação e poder é pensar um currículo prescrito que, em sua formulação, congrega forças externas que se caracterizam como

uma abordagem estrutural e que levam em consideração o conjunto de disciplinas com determinada hegemonia.

Essa forma de pensar o currículo se contrapõe ao currículo pensado sobre as vivências do cotidiano que de acordo com Macedo, Oliveira, Manhães & Alves(2011),“Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 41).

É preciso ter a preocupação com os espaços do cotidiano da escola. Isso porque, muitas vezes, esses espaços são ignorados pelos(as) professores(as) a exemplo do pátio da cantina os locais de reunião dos estudantes, entre outros. São nesses espaços que nos encontramos com novas ideias e percebemos experiências alternativas para ressignificar o ensino, a maneira de pensar e agir na sala de aula e que é nessa experiência que vivenciamos nossa profissão.

Deslocar as ideias nos espaços tradicionais das escolas, consideradas pelos professores como espaços comuns, fazem parte do cotidiano da escola. E ainda, “quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar” (MACEDO *et al.*, 2011, p.49). De acordo com o referido autor:

É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo traçados\destrançados\trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão):[...] (MACEDO *et al.*, 2011, p. 19).

Assim este texto tem por objetivo encetar uma discussão quanto às abordagens do currículo, visto pelo olhar do currículo prescrito e o currículo praticado, com fins de perceber que contribuições essas abordagens poderiam dar para o currículo do curso de geografia, partindo de questionamentos direcionados às concepções de estudantes de licenciatura no referido curso.

Assim, levantamos como questão norteadora: Em que medida conhecer as concepções de currículo dos estudantes de geografia contribui para o processo de formação de vida pessoal e profissional?

METODOLOGIA

Para este estudo adotamos para a coleta dos dados; a técnica associação livre de palavras, pesquisa associativa de ideias, desenvolvida por Abric (1998), mas adaptado para a finalidade desta pesquisa.

O tema do estudo foi “currículo”. Solicitamos aos estudantes participantes que listassem cinco palavras que lhes viessem à mente, relacionadas ao tema do estudo. Em seguida, os participantes justificaram suas evocações. Após essa etapa, eles escolheram uma palavra das cinco listadas que julgaram ser mais importante e

justificaram o porquê de terem escolhido essa palavra. Dessa evocação, registramos o significante e das falas buscamos a abordagem interpretativa.

Minayo (2004) nos diz que na pesquisa de interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados encontra-se em destaque o olhar do pesquisador e dos pesquisados. Nessa erudição, destaca a autora:

[...] nenhuma pesquisa é neutra seja ela qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais “ingênuo” ou “simples” nas pretensões, tem a norteá-los um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos dos resultados teóricos e práticos (MINAYO, 2004, p.37).

Tomamos como cenário da pesquisa a sala de aula do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco-UPE / *Campus* Garanhuns, cujos (as) participantes foram os (as) estudantes do oitavo período.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises dos participantes da pesquisa nos mostram duas abordagens de significantes. Uma delas diz respeito à formação para o exercício da docência, com 32%, percebida pelas evocações: aprendizado, identificação, trajetória, experiência, conhecimento, interdisciplinaridade, sistema e, histórico. A outra abordagem se refere à formação profissional com fins de trabalho, tendo-se 68%, com as evocações: conteúdo, disciplina, estabilidade, dinheiro, capacidade, sacrifício, trabalho, qualificação, formação profissional, emprego e, oportunidade.

Da formação para o exercício da docência, observamos os seguintes posicionamentos:

Ter um aprendizado é muito importante para o futuro e a bagagem para lecionar nas escolas, pois se o currículo foi bem passado teremos um aprendizado concreto para podermos repassar para nossos alunos (P. 1).

Para se construir um bom currículo o estudante tem que dedicar muito do seu tempo aos estudos, para ir aperfeiçoando o seu currículo, essa trajetória é longa e cansativa, pois, são mais de 12 anos de uma academia para se ter um currículo razoável (P. 8).

A palavra qualificação é uma das maiores em que se busca no currículo, ter qualificação é basicamente traçar um perfil de uma pessoa que busca melhores rendimentos (P. 23).

Da formação profissional com fins de trabalho obtivemos os seguintes dados:

Formação dos conhecimentos necessários à consolidação de uma carreira (P.02).
Uma boa formação é o essencial pois para uma boa qualificação de um currículo de prestígio e de peso é muito importante, pois é o profissional que faz o currículo e uma vida profissional de sucesso (P.3).

Hoje em dia, é necessária uma boa formação para conseguir inserir-se no mercado de trabalho, no qual há uma grande concorrência para alguns cargos com boa

remuneração (P.6).

A formação profissional é importante no âmbito curricular e isso é importante para a busca de emprego (P. 18).

No que se refere à formação profissional, percebemos que os participantes da pesquisa atribuem valores concernentes à formação dos conhecimentos necessários à consolidação de uma carreira, e, que ter um aprendizado é muito importante para o futuro, para se ter uma bagagem para lecionar nas escolas.

O currículo bem vivenciado, materializado na sala de aula, possibilita termos um aprendizado que seja tecido em mudança de comportamento, como nos mostra a leitura freiriana, quando trata de “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sim ser vivido (FREIRE, 1994, p. 47).

Dessa forma, esse autor escreve:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1994, p. 47).

Assim, reconhecem os estudantes que a formação se volta para oportunidade de emprego. E, nesse sentido, o conhecimento é o fator principal para se ter um bom currículo, já que ele influencia bastante na hora da seleção, além do que os estudantes ressaltam que uma boa formação é o essencial para uma boa qualificação de um currículo de prestígio e de peso. Afinal, é o profissional que faz o currículo e uma vida profissional de sucesso. Os discentes apontam ainda; que um bom emprego direciona para uma boa remuneração.

De acordo com Moreira (2002, p. 74) é “particularmente conveniente, nesta virada do século, o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando a compreendê-las mais profundamente, bem como o estímulo ao diálogo entre os pesquisadores da universidade e da escola básica”.

No dizer de Freire (1994, p. 132) há necessidade de recorrermos ao pensamento de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Assim, concordamos que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1994, p. 133).

Moreira (2002) discute sobre mudança na escola e que essa discussão deve ser :

[...] o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos para, falarmos com elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. [...] minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência (MOREIRA, 2002, p. 75).

Nessa linha de pensamento, o referido autor, recorre, à discussão de que é

necessária e inadiável “a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior” (MOREIRA, 2002, p. 75).

Assim, precisamos trazer momentos de discussão nos núcleos estruturantes dos cursos de licenciatura frente à demanda de transformações em que passa a educação na sociedade e estarmos atentos para as representações sociais sobre currículo que de acordo com Moreira (2001), a discussão currículo só ganha atenção quando se propõe mudanças na matriz curricular para inovação do curso.

Diante do exposto, entendemos que currículo é o lugar de representação simbólica permeado por relações de poder de grupos sociais que nem sempre representam a realidade para quem está sendo produzido pois muitas vezes são feitos por imposição temporal, mas é também uma construção e representa um momento histórico de sua construção.

Quando os alunos descrevem o currículo como a sua vida pessoal é importante compreender as argumentações que os sustentam e as finalidades sociais que expressam esses entendimentos ao final da conclusão do curso. Essa representação de currículo para esses estudantes, demonstra que eles ao final do curso, não materializaram o papel social do currículo em seu curso.

Concordamos com Macedo *et al.* (2011) quando descreve sobre currículo pensado e realizado nos diversos graus de ensino. A universidade em seu campo de atuação e formação; trabalha com uma matriz curricular que muitas vezes não está articulada com a proposta da escola básica, ou seja, em uma sociedade epistêmica muito distanciada da realidade. Assim, temos :ambiente universitário *versus* Escola Básica, e isso congrega para uma desarticulação no processo de formação desse futuro professor.

Assim, pensar o currículo enquanto prática é pensar o currículo materializado em sala de aula. Para Macedo *et al.* (2011), o ensino não é renovado por decreto, mas sim, no concreto. O currículo deve ser pensado enquanto prática e enquanto texto. E ainda, “em currículo e em nossa prática pedagógica, nós e nossos alunos e alunas trazemos muitas marcas das tantas aulas que tivemos e dos sem-número de contatos que, com outras pessoas, vamos tendo pela vida” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 21).

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo um processo pelo qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes, fazeres das quais participam (MACEDO *et al.*, 2011, p. 41).

Assim, mediante a observação do chão da escola é que os saberes vão se imbricando em uma prática pedagógica diferenciada daquela ensinada na Universidade onde os padrões se constituem e se materializam no pensar único do modelo tradicional de professor, sem a preocupação de que, na escola, existe outros saberes, olhares preocupações e inquietações do espaço escolar.

E, de acordo com Tura (2014, p. 138) “Há de se entender também a formação

dos(as) professores(as) como um processo contínuo e múltiplo, que vai bem além daquilo que demarca a diplomação disponibilizada no final de um curso”. Assim, entendemos que não há uma receita para ser professor e sim, ser professor frente à todas as ofertas de possibilidades da escola.

A mudança de grade curricular para matriz curricular, nos cursos de formação, não alterou em nada a representação do currículo no curso que se apresenta com o mesmo formato de ofertas de disciplinas. Assim, a totalidade de seu sentido não está simplesmente no que representa, mas no que não é compreendido pelos alunos

E ainda, no dizer de Tura (2014):

Cabe destaque, ainda, para as muitas transformações que acontecem atualmente na escola tendo em vista o tempo de aceleradas mudanças que vivemos e as novas lógicas de ordenação e controle do espaço social. Essas circunstâncias têm afetado de forma bastante contundente aquilo que se tem distinguido como formação docente (TURA,2014, p.127).

São novas hegemonias e têm a marca das competências e habilidades no processo educativo, no qual o aluno mais competente será um bom professor, mas nem sempre essa relação está associada, pois a prática pedagógica no cotidiano da escola requer bem mais do que o conhecimento específico. Ela é um conjunto indissociável do saber específico, pedagógico e humano. Tal como sugere Alves (2013) ao demonstrar a importância de uma discussão mais sólida de currículo, quando nos seus escritos registra: “por isso mesmo, faz-se urgente que comecemos a trabalhar com os currículos existentes e implantados, tão solidamente, nas universidades” (p. 44).

Assim, precisamos trazer momentos de discussão nos núcleos estruturantes dos cursos de licenciatura frente à demanda de transformações por que passa a educação na sociedade e estar atendo para as representações que se tem de currículo, especialmente voltado para a discussão sobre currículo no cotidiano das unidades de formação de professores que infelizmente só ganha atenção quando se propõe mudanças na matriz curricular para inovação do curso.

CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu refletir sobre a importância de se trabalhar com currículo no campo e de mostrar as diferenças entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas licenciaturas nos conduzindo para a vida social e nos aproximando das relações concretas com o objeto de estudo que é o currículo.

Percebemos também que o aprendizado pelo currículo deve ser vivenciado em sua convivência em sala de aula no processo de formação. Assim, se faz necessário sua integração com o universo das escolas que esse licenciando irá atuar, especialmente nas vivências no estágio curricular supervisionado.

Dessa forma, precisamos discutir a demanda de transformações em que passa a

educação na sociedade e estarmos atentos para as mudanças que se estabelecem no seu contexto, numa via de mão dupla formação de futuros profissionais professores e o cotidiano do espaço da escola, e, que há uma pluralidade de caminhos na educação em transformação, na qual nenhum está nem pode ser subordinado ao outro .

Destacamos que a pesquisa é embrionária por entendermos que a tessitura do currículo ainda tem uma longa caminhada no processo educativo desse documento de identidade, mas nos fez refletir, enquanto professoras formadoras, sobre a necessidade de (re)pensar o processo de ensino aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as).

Por fim, reiteramos a necessidade de discussão desse tema no universo da academia e acreditamos que nossas reflexões somarão às outras pesquisas nessa área de estudo que, embora se debrucem sobre outras temáticas, têm as mesmas preocupações potencialmente relevantes para a discussão do currículo na escola básica e universidades.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes.; OLIVEIRA, Denise Cristina.(Orgs.). **Estudos interdisciplinares e representações sociais**. Goiânia :AB,1998.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: D&P; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luis Carlos; ALVES Nilda(Org.). **Criar Currículo no cotidiano**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção série cultura, memória e currículo, v.1).

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento em saúde: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Flávio Antonio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro ; ALBA, Alicia de. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p.125- 144.

TECITURAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: MUDANÇA DE PARADIGMAS UMA “CONVERSA” COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Alexandra Nascimento de Andrade

Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia / Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, e-mail: alexandra_deandrade@hotmail.com Manaus – AM

RESUMO: Favor As pesquisas científicas envolvendo crianças é uma temática que vem sendo discutida, principalmente no campo da Sociologia da Infância, que vai além de desenvolver investigações sobre ou com crianças, no entanto COM e PARA este público, respeitando-os, ouvindo-os e defendendo-os como atores Sociais. A metodologia utilizada constituiu-se de pesquisa bibliográfica, tendo como referência os seguintes autores: Carvalho(2015), Casa (2006), Kramer (2002), Noronha (2010), Pinto (1997), Sarmiento; Pinto(1997), Sarmiento(2008), Soares (2006) e Sobrinho(2008;2009). No presente artigo, procuramos evidenciar a necessidade de conhecer esta nova concepção de fazer 'pesquisas com crianças, discutir o significado de crianças, infâncias e as bases da Sociologia da Infância. Destacamos,a importância de compreendermos a infância mediante as próprias crianças, sua realidade e seus contextos, valorizando a participação delas durante todo o processo da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Pesquisa. Sociologia.

ABSTRACT: This scientific research is about the the children, which is a theme that is discussed, principally on the field of Sociology which speaks about the child. We wrote this research looking the infancy and respecting the social writers. Our methodology brings a bibliographic research taking some writers, that is: Carvalho (2015), Casa (2006), Kramer (2002), Noronha (2010), Pinto (1997), Sarmiento; Pinto(1997), Sarmiento(2008), Soares (2006) e Sobrinho(2008;2009). On this article, we work on the knowledge of new researchs about children discussing their meaning and the base of Sociology on it. We emphasizes this knowledge of children on the praxis and their context, giving their participation in all the process of this research.

KEYWORDS: Children, Research. Sociology.

1 | INTRODUÇÃO

A emergência científica para quem faz pesquisas envolvendo crianças tem tornando-se um dos assuntos presentes em debates

simpósios e constituições de grupos de pesquisas com base na Sociologia da Infância.

É diante desta realidade que o texto se propõe a refletir sobre a necessidade de conhecer esta nova concepção de fazer pesquisas com crianças no campo da Sociologia da Infância.

Em um primeiro momento, refletiremos sobre a Sociologia da Infância e este novo paradigma de pesquisa envolvendo crianças, em seguida destacaremos os conceitos de crianças e infâncias. E, finalmente, faremos algumas considerações sobre a importância de considerarmos as crianças como atores sociais, defendendo-as como sujeitos que possuem seu próprio olhar e precisam ser respeitadas e ouvidas. Desta maneira, destacaremos a importância de nós, como pesquisadores, conhecermos e organizarmos pontos importantes, a luz da Sociologia da Infância, antes de começarmos a fazer uma pesquisa envolvendo crianças.

Destacaremos ainda, que se desvelarmos nosso olhar adultocêntrico, caminharemos numa perspectiva de pesquisa das crianças como atores sociais, que visa não apenas a participação das crianças nas pesquisas, mas o respeito pela sua cultura e a construção de um espaço de cidadania para a infância.

2 | METODOLOGIA

O estudo buscou evidenciar a necessidade de conhecer esta nova concepção de fazer pesquisas com crianças, discutir o significado de crianças, infâncias e as bases da Sociologia da Infância.

A metodologia utilizada constituiu-se de pesquisa bibliográfica, tendo como referência os seguintes autores: Carvalho(2015), Casa (2006), Kramer (2002), Noronha (2010), Pinto (1997), Sarmiento; Pinto(1997), Sarmiento(2008), Soares (2006) e Sobrinho(2008;2009).

3 | SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM NOVO PARADIGMA NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

As pesquisas científicas no campo pedagógico, psicológico, sociológico, com crianças tem aumentado, contudo a visão e a análise “adultocêntrica” ainda presente em alguns trabalhos, impossibilitam a visibilidade do mundo infantil a partir da visão das próprias crianças.

Logo, emerge a necessidade de buscarmos metodologias que visem pesquisas com/para/pelas crianças, as quais tenham como foco suas vozes, seus olhares, suas experiências e suas opiniões sobre a realidades que as cercam.

Desta maneira, a participação infantil nas pesquisas tem sido uma das temáticas discutidas nos últimos anos, dada a importância da constituição de um espaço social e de novas pesquisas em que as crianças possam ser agentes protagonistas, atores,

sujeitos, dentre vários termos que contribuem para lhes conferir um status de alteridade (SOBRINHO, 2009).

A Sociologia da Infância tem desenvolvido um papel preponderante no campo das investigações e produções científicas que tem contribuído para a consolidação da imagem das crianças como sujeitos de direitos eatores sociais e a infância como uma categoria social. Vale ressaltar que o termo ator socialtem sua origem em Portugal com um significado de sujeito ativo e participante, diferente do significado de ator (artista) traduzido no Brasil.

Desta maneira, a Sociologia da Infância busca superar uma visão “menorizada” da experiência infantil, considerando que a criança constrói formas próprias de significar o mundo mediante sua singularidade historicamente construída e do ambiente em que está inserida (CARVALHO, 2015).

Segundo Noronha (2010) a Sociologia da Infância auxilia o pesquisador a compreender a infância mediante as próprias crianças, sua realidade e seus contextos.

Contudo, muitos são ainda os desafios e dificuldades a serem superados nas pesquisas com crianças, dentre eles destacamos 4 dos quais evidenciam importância para quem deseja pesquisar nesta nova concepção:

- 1) A necessidade de conhecer metodologias de pesquisas para trabalhar com/para/pelas crianças;
- 2) Superar a lógica adultocêntrica, pois por vezes a concepção de crianças para investigadores são pautadas nas leis psicológicas e biológicas, o que emerge a necessidade da superação da criança homogênea para a heterogênea, as quais possuem contextos, experiências e situações cotidianas.
- 3) Descobrir como entrar no campo da investigação, pois as crianças pensam e agem diferentes dos adultos, elas são agentes ativos, constroem sua própria cultura e contribuem para o mundo adulto.
- 4) Ser ético na pesquisa, pois é importante obter a permissão não só do adulto, mas também das crianças. Desta forma, elas precisam decidir se querem ou não participar da pesquisa, pois ao considerarmos as crianças como atores sociais, é preciso negociar com elas todos os aspectos e etapas das investigações que vai desde a entrada no campo, os objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa até a construção da escrita (KRAMER,2002).

Refletindo sobre esses quatro desafios para construirmos uma pesquisa com as crianças nos deparamos com o que diz Sobrinho (2008) sobre a necessidade de um campo teórico-metodológico que dê base para sua sustentação, e que não permita um caminhar em um mero espaço, em que corramos o risco de derrapar no primeiro obstáculo.

Por isso, não tem como fazer pesquisas com/para/pelas crianças sem conhecer o seu significado e sem entender a sua concepção na luz da teoria da sociologia da

infância, que nos alerta as diferenças de crianças e infâncias.

4 | CRIANÇAS E INFÂNCIAS: (RE)CONSTRUINDO CONCEITOS

Ao falarmos de infância e criança, geralmente tratamos das palavras como sinônimos. Contudo, criança é um termo que varia de acordo com a sociedade, a duração histórica e a definição institucional dominante de cada época (SARMENTO; PINTO, 1997). Seguindo a concepções dos autores, infância é uma categoria social, sendo considerada como um momento/experiência universal independente de idade.

Entretanto, as duas definições acabam interligadas e precisam ser estudadas com um olhar peculiar e inovador. Pois, se faz necessário (des)construirmos e reconstruirmos novos conceitos sobre Infância e Criança.

Conforme Sarmento & Pinto (1997) as crianças são atores sociais pleno de direito, que precisam ser ouvidas e respeitadas, pois elas possuem sua própria cultura (cultura da infância), tais como: produções simbólicas, constituição das suas representações e crenças, atribuindo sentido próprio as suas ações.

Sendo assim esta cultura da infância “parece querer significar, num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e alternativo (ou pelo menos, diferente) dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997. p. 21). Mediante a estas concepções não podemos falar em crianças desvinculada da infância e desta cultura, a qual não pode ser pensada sem considerar os diferentes contextos e campos de ação, bem como as vozes das crianças, suas brincadeiras e atividades.

Por isso “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO;PINTO, 1997, p. 22).

Conforme os autores, pensar nesta cultura da infância não está alheio a reflexividade social global e nem distante da representação social da própria criança, ouvindo seus significados e opiniões do mundo a sua volta.

É preciso desconstruirmos alguns conceitos sobre crianças e infância representado por nós adultos e pensarmos em novos conceitos construídos pelas próprias crianças.

Pois:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO; PINTO,1997, p. 25).

Ao considerarmos as crianças como esses atores sociais presente no campo da Sociologia da Infância, defendemos as crianças como sujeitos que possui um

olhar próprio e construímos novos conceitos sobre a infância como categoria social, descentralizando assim, o nosso olhar adultocêntrico presente ainda em muitas concepções de infância e criança.

5 | CRIANÇAS E INFÂNCIAS: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Abordar sobre as concepções de infância e criança, nos deparamos com diversas posições sobre tais termos, como:

[...] uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a este mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (PINTO, 1997, p. 33-34).

O autor retrata de maneira clara a disparidade sobre o pensamento referente a concepção de criança. Assim, percebemos os diversos enfoques histórico, antropológicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos presentes na discussão sobre infância e criança, bem como o novo olhar trazido pela sociologia da infância, que considera a realidade social, as redes de amigos constituídas pelas crianças, suas expressões, seu papel na sociedade, suas relações na vida familiar, sua linguagem, condições e maneira pela qual usam e atribuem sentido ao mundo que as rodeiam.

Nesta nova concepção de infância e crianças, podemos destacar que o termo criança está ligado a uma faixa-etária legalizada nas diversas sociedades, valendo ressaltar que infância é uma categoria/período culturalmente estabelecido.

Sendo assim, por mais que a discussão sobre infância tenha emergido a partir do século XVII, Pinto (1997) deixa claro que a afeição pelas crianças sempre existiu, entretanto em concepções contrárias ao que defendemos hoje.

Pensamos/acreditamos/defendemos não concepções de criança e infância, entretanto de crianças e infâncias, pois as vemos diante da cultura de suas interações, suas vozes, classes, dentre outras variáveis.

E, temos como base para esta sociologia da infância: 1) A desconstrução das representações que já temos sobre a infância; 2) o estudo sobre os mundos sociais das crianças; e, 3) A teoria da estruturação e sociologia da infância.

Essas três bases da sociologia da infância nos permitem desconstruir novos conceitos sobre crianças e infâncias, concebendo um novo olhar sobre teóricos que defendem e tem propiciado discussões, contributos e novos conceitos para este novo campo que vem crescendo e permitindo condições para conhecer e valorizar as infâncias e crianças na/da sociedade, proporcionando cada vez mais trabalhos com e para as crianças com uma nova abordagem.

6 | PESQUISA COM CRIANÇAS A LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante as novas pesquisas feitas a luz da Sociologia da Infância, percebemos que as crianças não só passaram a ser atores e participantes do processo da pesquisa, mas estão sendo respeitadas, ouvidas e compreendidas mediante a sua própria concepção. O que afirma Manuel Sarmiento (2008, p.14):

[...] a Sociologia da Infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança ... como sujeito de conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos factos sociais, "através" das e "com" as crianças.

Conforme o autor, na perspectiva da Sociologia da Infância precisamos dar voz as crianças e torna-las participantes ativos da pesquisa, o que vem embasar ainda mais a fala de Noronha (2010) ao defender a necessidade de desbanalizar a escuta das crianças, e desconstruir a ideia deturpada da infância vista como um lugar de silêncio.

Si queremos saber más, deberemos ir y preguntar a los próprios «menores», y deberemos aprender a escucharme mejor. No se trata de un mero cambio de actitud. Se trata de representarnos socialmente a la infancia y la adolescencia de otras maneras posibles (CASA, 2006, p. 41).

Nesta perspectiva de pesquisa com crianças precisamos conforme o autor defende, representar a infância de outra maneira, partindo delas mesmas.

Na tese de Sobrinho (2009) sobre as vozes infantis indígenas das crianças Sateré-maueé, o autor expõe que “não há nada mais gratificante do que ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo” (p.209).

Sendo assim, emerge a necessidade de pesquisas que respeite este território infantil e que considere a participação das crianças no processo de investigação, que tenha como base a interação do pesquisador com as próprias crianças, onde:

Considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação. (SOARES, 2006, p. 28-29).

Sendo assim, além de considerarmos esta participação das crianças precisamos também organizarmos alguns pontos importantes no processo deste tipo de pesquisa. O que elencaremos segundo Kramer (2002):

- Deixar que a criança fale, explicando as condições de produção delas;
- Tentar rever como as crianças conhecem o seu próprio contexto;

- Propiciar condições para que as crianças possam se reconhecer no texto que é escrito sobre ela;
- Ter clareza, enquanto pesquisador que as crianças são sujeitos de cultura, história e conhecimento.

A autora também reafirma a importância da ética e das crianças decidirem se querem participar ou não da pesquisa, tendo sempre respeito a elas.

Certamente se desvelarmos nosso olhar adultocentrico, caminharemos numa perspectiva de pesquisa das crianças como atores sociais – perspectiva da Sociologia da Infância.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida, que temos ainda um longo caminho a percorrer no que tange a consolidação de pesquisas que respeitem as crianças e as tenham como atores e participantes das pesquisas que as envolvem.

Contudo, debates e autores do campo da Sociologia da Infância tem contribuído para uma metodologia de pesquisas com/para/pelas crianças. Trabalhos e artigos que trazem as vozes, os olhares, as experiências e as opiniões sobre a realidade que cercam o território infantil tem sido um ponto de partida para acreditarmos na emergência e mudança de se fazer pesquisas envolvendo as crianças.

A Sociologia da Infância tem propiciado contribuições para a consolidação da imagem das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais e a infância como uma categoria social.

Assim, precisamos mergulhar neste novo paradigma e superarmos o nosso olhar adultocentrico, a fim de caminharmos rumo a uma perspectiva de pesquisas que respeitem as crianças como cidadãos ativos e participantes, que merecem ser respeitados diante de sua história e cultura.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias(em tempo) integral. *Educação em Revista*. [online]. Fev. 2015, <<http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>>. Data de acesso: 29 de Nov de 2016.

CASAS, F. *Infancia y representacionessociales. Política y sociedad*. Vol. 43. n. 1, pag. 27-42. Universidade de Girona. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida.

COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2002, n.116, pp.41-59. ISSN 0100-1574. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Data de acesso: 18 de Nov de 2016.

NORONHA, E. L. *As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhadorasperambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância*. Universidade do Minho - Repositorium. Tese

de Doutorado em Estudo da Criança- Sociologia da Infância (2010).

PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M. SARMENTO, M. J. *As crianças e contextos e identidades*. Braga: Albel António Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. SARMENTO, M. J. *As crianças e contextos e identidades*. Braga: Albel António Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. “*Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*”, in: M. J. Sarmiento & M. C. Gouvea (org.) *Estudos da Infância*, Petrópolis: Vozes, 2008.

Soares, N. F. (2006), A investigação participativa no grupo da infância. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006

SOBRINHO. R.S.M. *Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-mawé*. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação - Sociologia da Infância (2009).

Apresentadas em ordem alfabética e de acordo com a norma da ABNT - NBR 6023/2002, com o título das obras em **negrito**.

Deixar uma linha entre uma referência e outra.

TECNOLOGIA ASSISTIVA CÃO-GUIA: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO COM O ANIMAL DE AJUDA SOCIAL

Viviane Rauane Bezerra Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru-PE

Ana Maria Tavares Duarte

Dra. Em Psicologia pela Universidade de Bilbao, Espanha

RESUMO: O presente trabalho vem tratar sobre as Tecnologias Assistivas, para os deficientes visuais, a partir do cão-guia. Concebendo como ferramenta de inclusão dessas pessoas através de uma autonomia de locomoção dentro e fora de casa. Buscando compreender Como se dá a utilização do cão-guia como tecnologia assistiva, para deficientes visuais?. Nosso estudo realizou-se na cidade de Caruaru-Pernambuco. Para conseguirmos uma resolução para nossos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando artigos que tratem sobre o tema, com recorte espacial dos últimos 18 anos, bem como analisamos documentos reguladores da Tecnologia assistiva- cão-guia, no âmbito nacional e as recomendações internacionais. Através da análise e comparações entre vários autores e recomendações, percebemos que esse tipo de tecnologia, utilizada para o auxílio da locomoção dos deficientes visuais, possui várias benefícios para o usuário, desde os

psicológicos, físicos, para facilitar a interação social, contribuindo também em fatores externos ao animal. Mas foi percebido que mesmo com diversas contribuições, e legislações favoráveis a utilização desse tipo de TA, não foi encontrado na cidade pesquisada. Acreditamos que um dos fatores responsável pela falta da TA, seja pela inexistência de escolas de treinamento para esses animais, bem como iniciativas políticas para incentivar tais escolas.

PALAVRAS CHAVES: Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Cão guia.

ABSTRACT: The present work deals with the Assistive Technologies, for the visually impaired, from the guide dog. Conceiving as a tool to include these people through an autonomy of locomotion inside and outside the home. Seeking to understand How is the use of the guide dog used as assistive technology for the visually impaired ?. Our study was carried out in the city of Caruaru-Pernambuco. In order to achieve a resolution to our objectives, we carried out a bibliographical and documentary research, considering articles that deal with the subject, with a spatial crossover of the last 18 years, as well as we analyzed regulatory documents of Assistive Technology - dog guide at the national level and the recommendations countries. Through the analysis and comparisons between several authors and recommendations, we realized that this type of technology, used to aid the locomotion of the visually

impaired, has several benefits for the user, from psychological, physical, to facilitate social interaction, also contributing to factors external to the animal. But it was noticed that even with several contributions, and legislation favorable to the use of this type of TA, was not found in the city searched. We believe that one of the factors responsible for the lack of TA, is the lack of training schools for these animals, as well as policy initiatives to encourage such schools

KEYWORDS: Inclusive Education, Assistive Technology, Guide Dog.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre uma das ferramentas utilizadas pelos Deficientes Visuais (DV), que atualmente são compreendidas como Tecnologia Assistiva (TA), dentre as diversas ferramentas disponíveis, nos delimitamos em tratar especificamente do Animal de Ajuda Social, mais conhecido como “Cão Guia”. A partir da análise sobre a quantidade de DV presentes nas cidades brasileiras, considerando os dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quando nos mostra que em 2010 temos no país cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Destas pessoas, 528 mil são cegas e 6 milhões têm grande dificuldade para enxergar.

Quando levamos esses dados para a nossa região, de acordo com o Censo do IBGE identificou-se que na Cidade de Caruaru-Pernambuco contém 314.912 habitantes onde, destes, possui cerca de 536 pessoas com deficiência visual e 10.822 que possuem grande dificuldade visual. Levando ainda em consideração os números estimados, das instituições de atendimento às pessoas com deficiência visual, que mostra que teríamos cerca de 70 cães-guia trabalhando em todo o país.

Quando tentamos justificar tal valor abaixo do mínimo necessário para atender de forma justa e eficientes os portadores de necessidades especiais visuais, lhe dando uma equiparação na sociedades de inclusão através da tecnologia assistiva Cão-guia. Nos remetemos às legislações vigentes onde a partir da Lei nº 11.126/2005 e o Decreto nº 5.904/2006, que tratam exclusivamente do Cão-guia, seus direitos e deveres dos instrutores, famílias socializadoras e usuários do cão-guia, visando assegurar todos os direitos dessas pessoas e animais que são em sua maioria marginalizados perante uma sociedade excludente.

Trataremos no decorrer do texto sobre Como se dá a utilização do cão-guia como tecnologia assistiva, para deficientes visuais. Buscando através da caracterização do que são as tecnologias assistivas; bem como a relação do animal de ajuda social nessa ferramenta. Tentaremos a partir desses objetivos esclarecer como ocorre a utilização do cão-guia como tecnologia assistiva no país, e especificando na Cidade de Caruaru-Pernambuco, cidade onde está situado o presente estudo.

2 | METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa “bibliográfica”, pois com isso queremos verificar o que se vem estudando sobre o tema em questão, justificando essa abordagem, na perspectiva de que

“A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.” (MARCONI e LAKATOS 1992, p. 43).

Podemos somar a esse tipo de pesquisa, dados coletados através de plataformas de consultas em bases de dados, onde aqui nos utilizaremos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, bem como da Associação Caruaruense de Cegos (ACACE). Utilizando dos dados já coletados pelas mesmas, nos confrontando com as pesquisas analisadas neste artigo.

Outro autor que considera importante a utilização desse tipo de pesquisa é Demo (2000) quando nos chama atenção sobre a aproximação que se faz necessária para tal tipo de abordagem, realizando uma interpretação própria do pesquisar através das revisões da literatura e sua base cultural e social sobre o tema escolhido.

Utilizamos artigos publicados em periódicos com recorte entre os anos de 2004 até 2018. Bem como utilizaremos documentos normativos que regulamente tanto as TA's como o Cão de Assistência, independente do ano de sua publicação, contanto que esteja em vigência no momento de realização da pesquisa. A partir desses dados juntamente com os dados coletados do banco de dados de outras instituições nacionais e municipais, fizemos um confronto entre os dados e as pesquisas sobre o tema, afim de reconhecer as atuais produções sobre o tema, respondendo as questões prepositivas deste artigo.

3 | CARACTERIZANDO AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Para podermos entender melhor o que são as tecnologias assistivas, precisamos compreender como elas surgiram, onde desde de 16 de novembro de 2006 a partir do surgimento do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecidas pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Surge enfim o termo legitimado como o de tecnologia assistiva como sendo:

“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Comitê de Ajudas

Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva. A maioria das pessoas pode pensar que esse seja um tema afeto à ciência e tecnologia, à saúde, à indústria, à educação, etc. Na verdade é um conceito muito mais amplo, um elemento chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de alcançarem sua autonomia e independência em todos os aspectos de suas vidas. Para isso é necessária a adoção de medidas que assegurem seu acesso, em bases iguais com as demais pessoas. É preciso que obstáculos e barreiras à acessibilidade sejam identificados e eliminados, de acordo com a nova conceituação de deficiência.

Quando vamos tratar sobre o respectivo tema, temos de levar em consideração que não é apenas um conceito, mas uma forma de tecnologia que pode ser adaptada a qualquer que seja a modalidade de deficiência, para auxiliar as pessoas com necessidades especiais, de se adaptarem e conseguirem serem incluídas nas diversas áreas, como educação, lazer, trabalho, sociedade entre outros.

A Subsecretaria Nacional de promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, destacam que as *“tecnologias são uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento que interagem para restaurar a função humana”* (p.12). Com isso percebemos que não é apenas uma forma auxílio, mas sim de minimizar as diferenças existentes entre pessoas com e sem necessidades especiais em diversas áreas, as equiparando-as como ainda na Declaração de Salamanca vem destacar quando relaciona o papel da mídia nas visões de atitudes positivas perante os portadores de deficiência, seja ela qual for

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. (Declaração de Salamanca. 1994, p. 15)

Desde sua primeira reunião, em dezembro de 2006, o Comitê vem trabalhando em um conjunto de ações com impactos de curto, médio e longo prazos, com o sentido de cumprir suas atribuições a respeito das tecnologias assistivas. A primeira delas foi a elaboração de um Plano de Trabalho. No decorrer dos trabalhos foram criadas 4 (quatro) comissões temáticas para abranger todas as ações previstas no referido plano. Uma das comissões está encarregada de estabelecer e sedimentar os conceitos e terminologias a serem utilizados nesta área do conhecimento (Tecnologia Assistiva); outra comissão tem como propósito tratar os temas relativos ao uso da Tecnologia Assistiva na área da educação; uma terceira comissão está encarregada de tratar da área da pesquisa, desenvolvimento e inovação; uma quarta comissão cuida das questões relativas à aquisição e uso dos recursos de tecnologia assistiva.

Com isso podemos considerar que as tecnologias assistivas, surgem para dar maior qualidade de vida para os deficientes, sejam visuais, motoras, intelectuais, entre outras. Considerando que todos têm o direito de se desenvolver de igual forma, e essas ferramentas, vão dar o suporte necessário para que cada um possa mostrar seu potencial de sociabilidade, criação, interação, desenvolvimento educacional, dentre outros. Podemos agora concluir que deve-se exigir cada vez mais do poder público, mais investimentos financeiros e tecnológicos, para um estudo mais elaborado e com ênfase em superar os limites físicos dos deficientes, para então mostrar o seus verdadeiros potenciais perante toda uma sociedade.

Quando ainda relacionamos as questões que tratam da igualdade de oportunidades, onde por meio da tecnologia assistiva está muito presente e palpável de ser possível se desenvolver perante uma sociedade tão classificatória, e preconceituosa, relacionamos com o que Souza, *et al* (2013), quando os autores destacam essa relação

“A igualdade de oportunidades e a inserção sócio laboral constituem direitos de todos cuja efetivação, cada vez mais, se torna uma realidade por meio de políticas públicas pensadas para a redução das desigualdades regionais brasileiras. No entanto sua efetivação ainda permanece como um desafio para todos aqueles comprometidos com o desenvolvimento do País, com a justiça social e com a inclusão plena.” (SOUZA, *et al* 2013, p. 02)

Compreendemos que mesmo em situações distintas, as pessoas podem se desenvolver, tendo como o princípio da igualdade que em muitas legislações e na Constituição Federal, garanti a todo cidadão, não apenas os que possui necessidades especiais, mas todo aquele que possua alguma característica que o faça limitado no seu fazer, considerando que com as tecnologias assistivas o seu fazer será realizado de uma melhor forma a se equiparar com o das outras pessoas sejam elas deficientes ou não.

4 | A RELAÇÃO DO ANIMAL DE AJUDA SOCIAL NAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (CÃES-GUIA)

A relação do ser humano com o animal, se deu há muito tempo, como forma de sobrevivência e proteção contra predadores, bem como no auxílio da caça para subsistência. Onde eram utilizados os cães que possuíam uma melhor adaptação para a domesticação, os tornando imprescindíveis nas pequenas comunidades existentes até o momento.

Já em nossa sociedade moderna, que cada vez mais se localiza em meio urbano, se deslocando do campo para os grandes centros, a procura de emprego e melhores condições de vida para si e sua família; tornando as relações familiares nucleares cada vez mais restritas a existência de uma vida comunitária. Sendo o homem um ser

social, esse distanciamento do meio social o afeta de tal forma, provocando na maioria dos casos adoecimento psicológicos e até mesmo físico.

Analisando tais situações, cada vez mais se percebe alterações positivas no convívio do homem com o animal social, chegando a melhorar seu estado emocional e psicológico. Segundo Lima e Sousa (2004) citando Nebbe (2000), quando enfatizam sobre a ligação do homem como os animais de estimação trazendo que *“esta ligação crescente baseia-se no facto de serem seres vivos, cheios de movimento e vivacidade que, para além de activos, interagem com a espécie humana”*, percebemos que cada vez mais encontramos animais dentro das casas, sendo tratados por muitos como parte da família, e que ainda a indústria relacionada com esse público, cresce a cada ano com a venda de produtos específicos em atenção as novas demandas pelos chamados pets.

Ainda segundo Lima e Sousa (2004), para as autoras esses animais possuem um conjunto de qualidades particulares, que vão se manifestando pelos humanos, como o amor incondicional, chamando a atenção ao dono, por sentir-se amado, respeitado, seguro e digno de atenção. Dentre as consequências positivas dessa interação elas destacam ainda que *“possuir um animal de companhia implica um aumento da atividade física, um decréscimo da tensão arterial, dos níveis de colesterol e de triglicéridos, diminuindo o risco do aparecimento de doenças coronárias”*, considerando ainda que apenas o contato com o animal já provoca um estado de relaxamento ao homem.

Aqui trataremos sobre o cão de assistência, que segundo Lima e Sousa (2004, p. 160) apud Ducan e Allen (2000) trazem que:

Trata-se de um animal individualmente treinado para realizar tarefas que aumentam a autonomia e a funcionalidade da pessoa com deficiência. Incluídas nesta definição mais geral, encontram-se outras relativas a situações de caráter mais específico, como sejam a de cão-guia, cão de serviço e cão para surdos que auxiliam, respectivamente, indivíduos com deficiência visual, motora e auditiva. (DUCAN e ALLEN, 2000)

Justificamos que existem diferentes formas de cão de assistência, para atender a diferentes necessidades, mas nos delimitamos a tratar neste trabalho sobre o “cão-guia”, que auxilia as pessoas com deficiência visual. Sando disso Lima e Souza (2004) nos mostram que as características necessárias para um cão se tornar de assistência, seja para qual for, das diferentes possibilidades é inicialmente o mesmo

Para um cão poder ser considerado como “de assistência” é fundamental que demonstre determinadas características físicas e comportamentais, nomeadamente compleição robusta e resistente, sem displasia da anca ou qualquer tipo de doença, carácter não agressivo, motivação para interagir de uma forma entusiasta com os humanos e elevadas capacidades de concentração e de aprendizagem. O comportamento e as aptidões físicas do Labrador e do Golden Retriever, e eventualmente, do Pastor Alemão, conjugam um vasto leque de requisitos que são compatíveis com a exigências referidas. (LIMA e SOUZA, 2004, p. 160)

Percebemos que não são todos os tipos e raças de cachorros que atendem as características necessárias, para tal atividade, bem como mesmo da mesma raça são selecionado desde filhotes os animais que a partir de treinamentos específicos e acompanhamento médico veterinário, irá atender ao esperado como cão de assistência. Como estamos tratando do cão-guia, esse processo inicial é o mesmo, sendo que quando o animal chega a um certo nível de treinamento, ele é inserido numa família de socializadora que *“fica com o animal por cerca de 15 meses, levando-o a diversos tipos de lugares e situações a fim de que ele se acostume com os ambientes sociais.”* Como afirma Souza *et al* (2014, p. 01). Onde essas famílias tem um papel fundamental da vida do animal, para como será sua forma de lida com a pessoal cuja qual será seu companheiro da li em diante.

Esses animais são considerados como uma forma de atender a demanda pela inclusão plena, proporcionando uma igualdade de oportunidades para com os que utilizam dessa ferramenta. Segundo Souza *et al* essas novas tecnologias assistivas são formas de atender a direitos das pessoas com necessidades especiais e especificas quando

“Demanda também o compromisso de atender como determina a Constituição Federal, a prevalência dos Direitos Humanos mediante a não discriminação a solidariedade e a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje invisíveis e portanto excluídos.” (SOUZA, *et al*, 2014, p. 02)

Quando percebemos que o cão-guia, não apenas auxilia as pessoas com deficiência visual, mas também os garante um direito reconhecido pela Constituição Federal do país, os proporcionando a independência de outras pessoas, para fazer suas atividades rotineiras. Analisamos também a existência de normas especificas para tratar do cão-guia, trazendo determinações do direitos dos instrutores, treinadores e das famílias socializadoras, bem como dos usuários do cão-guia, assegurando à autonomia já citada, nas suas alíneas

Art. 1ª É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei. (LEI Nº 11.126/2005)

A Lei em questão, proporciona autonomia do usuário do cão-guia, a transitar por diferentes lugares, sem restrições relacionadas ao animal, para igualar as pessoas com alta visão, das que estão com baixos níveis de visão, podendo experienciar atividades em diversos espaços, antes não utilizados por conta da falta de mobilidade visual. Existe também um Decreto nº 5.904/2006 que regulamenta esta lei, trazendo contribuições significativas quando trata da questão de cobrança de valores *“§ 7º É vedada a cobrança de valores, tarifas ou acréscimos vinculados, direta ou indiretamente, ao ingresso ou à presença de cão-guia nos locais previstos no caput, sujeitando-se*

o infrator às sanções de que trata o art. 6º.” (p.01). Essas regulamentações tem o papel de proteger o usuário para não ser penalizado por está utilizando uma TA, no caso o cão-guia, considerando este não como uma bagagem a mais, mas sim como uma ferramenta inovadora que proporciona uma melhor autonomia para os deficientes visuais, independentemente de sua classe social.

5 | RESULTADOS E DISCURSÕES

Após a exploração das contribuições dos autores pesquisados, bem como do que tange os documentos regulamentadores sobre o tema em questão, faz se perceber como é contraditório a relação da utilização do cão-guia, como uma TA, com a quantidade de usuários atuais na cidade examinada. Quando vemos que para uma demanda de mais de 10 mil pessoas com grande dificuldades visuais e ainda mais de 500 pessoas com perda total da visão, não possui nenhum cão-guia na cidade.

Quando vamos relacionar os dados com a relevância do cão de assistência para os deficientes visuais, a partir da reflexão dos autores, percebe-se que todos são a favor da utilização do animal, para auxiliar o usuário com as suas atividades cotidianas, bem como na sua autonomia e independência de outras pessoas ou familiares. Ainda enfatizam sobre as demais contribuições do animal para com o usuário, partindo de análise destes com pesquisas que comprovaram diversos benefícios para saúde psicológica e física dos companheiros do cão-guia, que não são utilizados apenas como mera ferramenta tecnológica, mas como uma fonte de interação e companhia diária.

Concebe-se que quando o utilizador do animal, interage com este, no decorrer de todo o seu dia, o elo entre os dois se torna construtivo, fazendo com que aumente a confiança dele com o animal, lhe retribuindo essa dedicação incondicional característica do cão, com atitudes de carinho e compromisso com este. Partindo dessa compreensão os usuários se tornam cada vez mais companheiros com o cão, onde uma das recomendações de seu treinamento é a atividade física constante, auxiliando a saúde física também do utilizador do cão-guia.

Outro elemento relevante que não deve ser esquecido, compõe o conjunto de leis e normativas, que regulam a utilização desses animais, para as pessoas com necessidades especiais, bem como os acordos firmados entre diversos países, incluindo o Brasil, em proporcionar cada vez mais tecnologias e atitudes que melhorem a vida autônoma dos deficientes, sejam visuais ou de outras deficiências também. Assimilando que na legislação contribui para a utilização dos animais, mas quando não vemos esses animais sendo utilizados, percebe-se uma outra contradição, pois não se tem um incentivo ativo do Estado para proporcionar gratuitamente aos usuários, animais treinados adequadamente para a sua devida utilização.

Chegando a termos um município com mais de 300 mil habitantes, não possui

seguir um animal cão-guia, atuando na cidade. Não possuindo Centros de Treinamento Específicos a menos de 130 km, sendo este apenas um em todo o território estadual, não atendendo a demanda de usuários, que possuem deficiência visual ou perda considerável de visão, podendo utilizar o animal, tranquilamente. Mas quando esse serviço só está disponível através de financiamento em instituições privadas, limita o acesso da maior parte da população que é considerada de baixa renda.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a partir da análise bibliográfica dos textos pesquisados, buscando segundo nossa questão norteadora da pesquisa: Como se dá a utilização do cão-guia como tecnologia assistiva, para deficientes visuais? Quando refletimos as falas dos autores, encontramos pontos positivos desta relação, não apenas para a finalidade inicial de orientação para os deficientes visuais, bem como para questões de socialização, aumento significativo da saúde psicológica e física do usuário do animal.

Também encontramos nas Leis regulamentadoras de utilização do cão-guia, como uma TA, são expressas de forma clara e incentivando a utilização do mesmo, protegendo o usuário do preconceito para quando se está utilizando o cão-guia, em diferentes tipos de estabelecimento (sejam públicos ou privados). Ainda da declaração de acordo entre diferentes países onde inclui-se o Brasil, no papel de incentivar esse tipo de tecnologia, que auxilia de maneira positiva a autonomia do deficiente no seu dia a dia.

Mas quando cruzamos essas informações com os dados presentes na cidade pesquisada, vemos que não se possui nenhum animal que tenha treinamento específico e seja utilizado como cão-guia. Fazendo com que todos as pessoas que precisam ou queiram adquirir o animal para seu auxílio de locomoção, terem de se deslocar em grandes distâncias, e até mesmo recorrer à iniciativas privadas, para conseguir um animal com tal treinamento. Sabendo que as condições econômicas da população é baixa, nos mostra que mesmo com a iniciativa privada, não se utilizada o animal.

Concebe-se que deve-se fazer mais cruzamentos, com diferentes hipóteses, para chegar a um denominador comum, entre a causa da não utilização do animal pelos deficientes visuais na cidade em questão, para avançar numa discussão sobre a relação desse tipo de tecnologia assistiva e suas contribuições para seus usuários, bem como detectar as necessidades práticas e dificuldades reais em conseguir esse tipo de animal com treinamento específico em atender os deficientes visuais ou com baixa visão.

REFERÊNCIAS

ACACE, Associação Caruaruense de Cegos. Disponível em: <<http://acace.org.br/gestao>>. Acesso em 03 de abril de 2018.

BRASIL, Decreto n. 5.904 de 21 de Setembro de 2006. **Direito da pessoas com deficiência visual ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.** Brasília, DF, Setembro de 2006.

BRASIL, Lei n. 11.126 de 27 de Julho de 2005. **Direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.** Brasília, DF, Julho de 2005.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** B823 t Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DEMO, P. Pesquisa: **Princípios científicos e educativos.** 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades do Brasil.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/pesquisa/23/23612?detalhes=true>>. Acesso em 03 de abril de 2018.

IBGE. Panorama In: **Cidades do Brasil.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>>. Acesso em 03 de abril de 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. Editora Atlas. São Paulo, 2010.

LIMA, Mariely; SOUSA, Liliana. **A Influência Positiva dos Animais de Ajuda Social.** Interação nº 6. Pp156-174. 2004.

SOUZA, Marcia Santos de. *et al.* **Perfil das Famílias Socializadoras do Projeto Cães-guia do ICF-Campus Camboriú.** In: Seminário de Extensão Universitária do Rio Grande do Sul. 31, 2013, Florianópolis, SC. Anais Direitos Humanos. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117380>> Acessado em 15 de abril de 2018.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Sirley Brandão dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense

Campos dos Goytacazes - RJ

Laryssa Guimarães Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense

Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: Na área da Informática há conteúdos que utilizam frequentemente a linguagem visual em figuras, diagramas e gráficos. Essa linguagem necessita ser acessibilidade para que possa ser compreendida pelos alunos com deficiência visual. Procurou-se estabelecer um canal de diálogo direto com os professores, indo de encontro a estes e identificando suas necessidades profissionais para o atendimento em sala de aula do aluno com deficiência visual, identificação dos diagramas, figuras e gráficos de conteúdos do curso técnico e superior da área de Tecnologia da Informação que necessitavam de acessibilidade e então veio à elaboração dos materiais didáticos especializados para serem utilizados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Informática, Inclusão e Deficiência Visual.

ABSTRACT: In the area of Informatics there are contents that often use the visual language in

figures, diagrams and graphics. This language needs to be accessible so it can be understood by students with visual impairment. It sought to establish a channel of direct dialogue with the teachers, going towards them and identifying their professional needs for assistance in the classroom towards the student with visual impairment, identification of diagrams, figures and graphics used in the technical and undergraduate courses in Information Technology that needed accessibility and then came to the elaboration of specialized didactic materials to be used in the classroom.

KEYWORDS: Computing, Inclusion and visually impaired.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a informática está presente no cotidiano de todas as pessoas, seja em situações de acesso a serviços como bancos até o acesso a informações como jornais on-line entre outros. No que se refere à profissionalização nesta área nos últimos anos houve um enorme aumento na oferta de cursos, assim como na procura por estes cursos.

As mudanças na sociedade como o fortalecimento dos ideais de inclusão colocam as pessoas com necessidades educacionais especiais em condições de terem assegurado a

elas o acesso aos cursos que desejam, entre estes os ligados a área das tecnologias da informação. No entanto a escola ainda precisa de adaptações para que determinados tipos de necessidades educativas sejam atendidas em sua plenitude, isto é, que o acesso ao conhecimento não fique prejudicado devido à falta de acessibilidade.

Na perspectiva de colaborar com o processo de inclusão no IFF, especificamente de alunos com deficiência visual, matriculados em cursos na área de tecnologias da informação, foi elaborado este projeto de pesquisa “*Tecnologias da Informação: Elaboração de materiais didáticos especializados para alunos com deficiência visual*” que até a presente data, vem desenvolvendo as atividades abaixo.

Estabelecimento de um canal de diálogo direto com os professores, indo de encontro a estes e identificando suas necessidades profissionais para o atendimento em sala de aula do aluno com deficiência visual, identificação dos diagramas, figuras e gráficos de conteúdos do curso técnico e superior da área de Tecnologia da Informação que necessitavam de acessibilidade; elaboração de materiais didáticos especializados para os alunos com deficiência visual nesta área para serem utilizados em sala de aula; verificação entre a relação: utilização de materiais especializados e a aprendizagem de alunos com deficiência visual, no Ensino Técnico e Superior do IFF campus Campos-Centro.

Acredita-se que a inclusão de alunos com deficiência visual não depende apenas da inserção destes na sociedade, escola, sala de aula, mas de terem suas necessidades educacionais atendidas através da utilização de materiais, métodos e recursos adequados.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos cegos deve fazer uso de todos os recursos disponíveis. A exploração tátil é um recurso que pode facilitar o reconhecimento de representações visuais, enquanto os recursos auditivos podem acessibilizar melhor os textos, entre outros.

Este projeto tem estudado, criado e adaptado metodologias que colaboram com os professores e alunos para uma prática diária de inclusão na área das Tecnologias da Informação.

A educação das pessoas com deficiência visual passou por diversos paradigmas ao longo da história da sociedade, e atualmente possui um enfoque baseado nos princípios da educação inclusiva. Este enfoque foi reforçado com a publicação do Decreto-Lei 3/08 (Ministério da Educação, 2008), onde a designação educação inclusiva, bem como alguns princípios que lhe estão associados, são explicitados.

De forma geral a educação inclusiva baseia-se nos ideais de igualdade, e para que esta seja alcançada a sociedade deve assegurar as pessoas com necessidades educacionais especiais as condições, materiais e métodos adequados as suas necessidades (MASINI, 2007).

As pessoas com deficiência visual são excluídas do acesso a linguagem visual, tão presente na sociedade. É necessário, portanto que sejam oferecidas adaptações que rompam com esta barreira de exclusão devido à falta de acessibilidade. Como

alternativa a essa situação na escola, pode-se criar métodos alternativos como áudio-descrição, materiais concretos, entre outros, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem destas pessoas (SASSAKI, 2002).

No Brasil têm ocorrido inegáveis avanços na inclusão digital e no acesso da população à Internet, embora os números ainda mostrem casos contrários, específicos, conforme as regiões do país, as classes sociais e o nível de escolaridade das pessoas (WAGNER, 2010).

Os cursos na área de Sistemas da informação fazem uso de uma linguagem acadêmica, utilizando métodos científicos, necessitando de pré-requisitos que vão além do acesso do aluno a um computador e à Internet. Para que seja assegurado um bom desempenho é preciso que o aluno domine os recursos e saiba relacioná-los com os conhecimentos teóricos (VALENTE, 2003).

A presença de alunos com deficiência visual nos cursos ligados a área de sistemas da informação exige do professor uma prática inclusiva, no entanto, algumas características relacionadas à formação deste professor estão presentes como: o domínio sólido dos conteúdos a serem transmitidos, a dificuldade em contextualizar estes conteúdos com a realidade do aluno, a baixa remuneração, a falta de individualização do ensino entre outros (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006).

Neste momento em que na sociedade prioriza a inclusão deve-se tratar a formação do professor como prioridade (BEHRENS, 1995). Paulo Freire (1996), afirma que não há possibilidade de ensino de qualidade, nem reforma educativa, muito menos inovação pedagógica, sem uma adequada formação dos professores.

Para uma efetiva utilização dos recursos computacionais que permitem o bom desempenho dos alunos com deficiência visual, estes precisam adquirir habilidades variadas, que devem ser associadas à manipulação dos recursos básicos de um computador dotado de um sistema operacional, tais como a utilização de arquivos de texto e de outras mídias, de diretórios e de periféricos, assim como a instalação, criação, entre outros, de programas, em síntese devem realizar as mesmas atividades que os alunos videntes (VALENTE, 2003).

A obtenção do conhecimento pelos alunos com deficiência visual se dá prioritariamente por meio da audição e do tato. Para que o professor crie um processo educativo acessível é preciso que disponibilize estas formas de expressão do conhecimento, pois mais importante do que identificar as barreiras é encontrar formas de atuação em sala de aula que as retirem ou as minimizem, contribuindo para a construção de cotidianos educativos mais inclusivos (BATISTA, 2005).

É muito importante a formação continuada de professores, pois a sociedade encontra-se ainda num momento de transição. Na realidade escolar existem professores formados para atender a diversidade, e outros que já se formaram há muito tempo, em épocas que prevaleceram outros paradigmas relacionados as pessoas com deficiências (VALENTE, 2003).

Na literatura também é possível que os professores encontrem elementos que

podem contribuir para o desenvolvimento de aulas na educação formal mais inclusivas, capazes de responder, não apenas aos alunos cegos, como a todo e qualquer aluno, criando oportunidades de sucesso para todos. Considera-se, portanto também uma questão de comprometimento do profissional (CÉSAR, 2003).

Objetivos:

Geral:

A pesquisa que está sendo realizada pelo projeto *Tecnologias da Informação: Elaboração de materiais didáticos especializados para alunos com deficiência visual* espera contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual, matriculadas em cursos da área de Tecnologia da Informação, de nível técnico e superior, através da elaboração de metodologias especializadas que acessibilizem a linguagem visual relacionada a esta área.

Específicos:

- Colaborar com a construção das condições necessárias para o estabelecimento da educação inclusiva de pessoas com deficiência visual;
- Identificar as dificuldades encontradas para acessibilizar os diagramas, figuras e gráficos de conteúdos do curso técnico e superior da área de Tecnologia da Informação;
- Realizar um levantamento da linguagem visual presente nos conteúdos da área de Tecnologia da Informação com os professores desta instituição que atuam nestes cursos;
- Elaborar materiais didáticos especializados para os alunos com deficiência visual na área de Tecnologia da Informação, para serem utilizados em sala de aula, por estes alunos;
- Promover uma verificação entre a relação: utilização de materiais especializados e a aprendizagem de alunos com deficiência visual, tendo como campo para a pesquisa, os alunos do Ensino Técnico e Superior do IFF campus Campos-Centro;

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como referencial metodológico o qualitativo. Entende-se este referencial como fundamentado na análise e conhecimento das várias formas de manifestação do objeto de estudo. Os dados colhidos durante a pesquisa estão relacionados com a realidade dos sujeitos envolvidos, neste caso específico com as necessidades de alunos com deficiência visual, matriculados nos cursos da área de sistemas da informação, no *campus* Campos- Centro.

Espera-se descrever significados que são socialmente construídos na interação aluno deficiente visual / material especializado / professor da classe regular.

A pesquisa possui um caráter subjetivo, com ênfase nas interações, sendo que suas técnicas de análise são orientadas pelo processo (ALVES, 1991). Como mencionado, o referencial qualitativo atende às necessidades metodológicas de coleta e análise dos dados.

Fundamentando-se nos pressupostos da educação inclusiva, procurou-se identificar junto aos professores das turmas regulares, as condições necessárias para que consigam desenvolver uma prática docente que oportunize a inclusão de alunos com deficiência visual.

Na observação/acompanhamento das aulas com o aluno com deficiência visual, este sentava-se próximo e quando eram necessárias intervenções, como por exemplo, no caso de uma aula de banco de dados/ introdução a programação orientada a objeto (que utiliza a linguagem visual) o que era apresentado no quadro era descrito simultaneamente para este aluno, utilizando a metodologia de áudio-descrição.

A áudio-descrição é um recurso de acessibilidade que consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço entre outros. Resumindo é a transformação daquilo que é visto no que pode ser ouvido, permitindo que as pessoas com deficiência visual possam compreender o que esta sendo expresso através da linguagem visual.

Devido a presença da barreira imposta pela linguagem visual presentes nas disciplinas do curso da área de Sistema de Informação também foram confeccionados materiais em alto relevo.

Identificaram-se nos referenciais teóricos, duas principais possibilidades de acessibilizar as figuras: materiais concretos, isto é, materiais que permitem a representação de figuras dimensionais, e materiais que utilizam relevo e texturas diferenciadas para tornar possível a exploração tátil.

Foram confeccionadas matrizes, as suas dimensões, produzidas em papel quarenta quilos, foram 28x29 cm e 26x40 cm, com margens de 2,5 cm e um relevo com altura de até 0,5 cm. Para o relevo escolheu-se linhas enceradas de várias espessuras, e para a textura papel cartão.

Neste trabalho o termo matrizes designa o material com alto relevo e texturas diferenciadas que não é manipulado diretamente pelo aluno, um material permanente, é por meio deste que serão produzidas as cópias no Duplicador Braille.

O Duplicador Braille é um equipamento, disponível no NAPNEE do IFF *campus* Campos-Centro, que através de aquecimento e vácuo produz o relevo em uma película de material em Poli Cloreto de Vinila (P.V.C).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que é necessário aos professores da área de informática para uma prática

profissional que ofereça uma oportunidade de aprendizagem a todos os alunos independente de suas limitações, as respostas apontam que os professores procuraram proporcionar os recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual em parceria com o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE).

A necessidade de acessibilizar as figuras presente nas disciplinas dos cursos de Tecnologia da Informação do IFF, que permitissem que o aluno com deficiência visual fosse incluído na classe regular podendo acompanhar a aula como os demais alunos videntes é muito importante.

Em observação sobre como se dá a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos demais alunos, o resultado da utilização dos materiais produzidos nesta pesquisa foi muito satisfatório. O aluno o qual fez uso do material pode ter a compreensão do que a imagem utilizada na disciplina do mesmo modo que o aluno vidente tem. As atividades desenvolvidas neste projeto mostram que alternativas podem ser criadas adaptando materiais, para alunos com deficiência visual.

Neste trabalho os materiais confeccionados permitem a representação de figuras, com o objetivo de oferecer ao aluno com deficiência visual o recurso tátil, tendo em vista que as áreas de conhecimento privilegiam a visualização, de um universo permeado de símbolos, imagens e números presentes nos conteúdos escolares. Os materiais confeccionados foram de grande importância em sala de aula, pois possibilitou aos alunos com deficiência visual realizarem as mesmas atividades previstas aos alunos da turma.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que a pesquisa tem sido de grande relevância para a realidade do IFF, que a cada ano tem uma demanda maior de pessoas com necessidades educacionais especiais, por seus diversos cursos e um número bem relevante para os cursos na área de informática.

O material confeccionado é de grande utilização entre os alunos, causando assim a inclusão dos mesmos, esta pesquisa ainda tem muito a ser feito, ainda existe materiais sendo feitos e outros mais sendo pesquisado, para desse modo contribuir ainda mais com o trabalho.

O resultado alcançado com a elaboração de materiais didáticos especializados indica que estes contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, permitindo-lhes superar os obstáculos impostos pela linguagem visual, do cotidiano acadêmico e assim, realizar as tarefas propostas pelo curso.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação.** Caderno de Pesquisa, Fund. Carlos Chagas, São Paulo, (77): 53-61, maio 1991.
- AMARAL, G.K.; FERREIRA, A.C.; DICKMAN, A.G. , **Educação de estudantes cegos na escola inclusiva: o ensino de Física.** 2009. Disponível em:<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0070-1.pdf>>. Acessado em julho de 2018.
- BATISTA, C. G.. **Formação de conceitos em crianças cegas: Questões teóricas e implicações educacionais.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2005.
- BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século.** 291f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- BORGES, J.A.; JENSEN, L.R. **Cegos, computador, desenho.** *Revista Benjamin Constant.* Rio de Janeiro, n. 22, agosto de 2002.
- BRITO, Gláucia da Silva, PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** 1ª Edição, Curitiba/PR: Editora Ibpex, 2006.
- CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. InD. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade** (pp. 117-149). Porto: Porto Editora. 2003.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República – I Série*, N.º 4. 2008.
- VALENTE, J.A. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.
- WAGNER, Flávio R. Habilidade e inclusão digital - o papel das escolas. In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009.** São Paulo, 2010, pp. 47-51. Disponível em:<<http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo64.htm>>. Acesso em julho. 2018.

TEMAS TRANSVERSAIS E FAMÍLIA: COMO A ESCOLA ARTICULA AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS

Sheila da Silva Ferreira Arantes
Nataly Cordeiro de Abreu Cabral
Thiago Carvalho Pires
Leonardo Trotta

Centro Universitário Carioca – UNICARIOCA,
sheila@csaber.com.br, natalycordeiro@gmail.
com, profthiagorj@gmail.com, marasih2003@
gmail.com

RESUMO: Este estudo tem como objetivo principal discutir o papel da escola na articulação de temas transversais relacionados a questões sociais, como religião e sexualidade, tendo em vista o medo e as preocupações da família com relação à exposição de crianças e adolescentes aos debates que podem ser considerados inadequados para essa faixa etária. A abordagem metodológica deu-se através de uma pesquisa bibliográfica, fundamentando a importância do trabalho de temas transversais na escola. Além disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de questionário, com 272 pais de alunos em idade escolar, no intuito de procurar compreender como as famílias pensam e reagem diante do cenário atual e de uma possível abordagem de temas transversais pela escola. Concluiu-se que os temas abordados nessa pesquisa trazem muita polêmica na sociedade e têm estado bastante evidentes na mídia. Ademais, a maioria dos pais

acredita que religião e sexualidade devem ser exclusivamente discutidos pela família e que não há plena confiança no trabalho da escola sobre esses temas.

PALAVRAS-CHAVES: Escola, temas transversais, religião, sexualidade.

1 | INTRODUÇÃO

O presente momento é marcado por dúvidas e incertezas sobre como agir, tanto pela escola como pelas famílias. As novas demandas sociais deixam educadores e pais, que antes estavam certos de seu papel, diante de caminhos cheios de particularidades, sem saberem que posturas devem assumir.

As discussões acerca de sexualidade, questões de gênero e religião tomam conta das mídias de uma forma ousada, mas ainda estão tímidas nos espaços escolares. Recentemente algumas reportagens tomaram conta dos noticiários e foram bastante discutidas, tanto seus conteúdos como a forma que foram apresentadas.

O último semestre do ano de 2017 foi marcado por três acontecimentos na área da arte que estão diretamente ligados aos temas transversais tratados neste artigo, sexualidade, religião e gênero. Muitas manifestações,

contrárias e favoráveis, marcaram tais acontecimentos. As redes sociais se tornaram uma grande plataforma dessas discussões, revistas e jornais pelo mundo publicaram as opiniões dos brasileiros.

A exposição “Queermuseu - cartografias da diferença na arte da brasileira” aconteceu no mês de agosto de 2017 no museu Santander Cultural em Porto Alegre e foi encerrada antes do previsto. A exposição continha algumas pinturas que causaram descontentamento de grupos religiosos alegando que desrespeitavam símbolos religiosos e estariam associadas à pornografia, zoofilia e pedofilia.

Outro fato que chamou atenção foi a interação de uma criança com um homem nu, ocorrida no Museu de Arte Moderna, em São Paulo, em 26 de setembro de 2017. O artista estava deitado, imóvel, totalmente despido e a criança tocava seus pés. Havia uma plateia ao redor e a mãe da criança a acompanhava.

Ainda no mês de setembro de 2017, outro acontecimento ganhou destaque na mídia: a proibição no Sesc Santo Amaro, Zona Sul da capital paulista, da peça “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu”, onde o personagem de Jesus era representado por uma mulher transgênero.

Questões de gênero, sexualidade e religião são temas que por muito tempo foram considerados indiscutíveis e agora os debates acerca destes assuntos tomam destaque na sociedade. A escola, enquanto espaço de formação do sujeito, precisa proporcionar momentos de discussão acerca do que acontece na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pela secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), em 1998, prevê que os temas transversais sejam inseridos no currículo escolar, de forma interdisciplinar, dando conta de atender questões presentes na vida cotidiana dos alunos. O desafio que se apresenta para a escola é o de abrir-se para este debate.

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (PCNS, p.24)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram instituídos pelo Governo Federal estabelecendo uma referência curricular nacional. Eles estabelecem o que deve ser contemplado, minimamente, no currículo a nível nacional, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os PCNs trazem também orientações sobre Temas Transversais, que incluem Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde.

É a articulação do currículo com o cotidiano e as demais disciplinas que irão permitir que os temas transversais sejam incorporados nas escolas de forma consistente. A

questão não é tratar os temas transversais como aulas soltas e desarticuladas das disciplinas consideradas importantes nas escolas, como as Linguagens e as Ciências, e sim trazer para essas aulas discussões que permitam levar os alunos às reflexões.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola é um espaço em que deve ter seus objetivos e processos relacionados com a formação humana em todos os aspectos. Nesse sentido, é muito pouco se comprometer apenas com o ensino das disciplinas. Torna-se necessária a promoção de espaços de discussão que promovam o pensamento crítico do aluno.

Os temas transversais se apresentam como uma possibilidade de inserção no ambiente escolar de assuntos que permeiam a sociedade de uma forma estruturada, onde se abre a possibilidade de iniciar discussões que podem contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos e dotados de informações acerca dos mais variados contextos sociais. Para Granetto (2013):

A transversalidade deve ser tratada de modo integrado, pois trata de questões sociais a serem abordadas em sua complexidade por todas as áreas do conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar, realizando uma conexão entre as várias áreas do saber, a fim de integrá-las de forma ampla. (GRANETTO, 2013, p.3)

Uma vez que estabelecida a necessidade de a escola provocar discussões sobre os temas que permeiam o cotidiano dos alunos, a fim de garantir a qualidade para a educação, muitas dúvidas surgem sobre como abordar as temáticas, que podem causar certo desconforto tanto para os educadores como para as famílias.

Os temas transversais se apresentam como uma possibilidade de inserção no ambiente escolar de assuntos que permeiam a sociedade de uma forma estruturada, onde se abre a possibilidade de iniciar discussões que podem contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos e dotados de informações acerca dos mais variados contextos sociais.

A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade. (PCNS, p.297)

Os temas sexualidade (incluindo orientação sexual) e religião são os que mais causam dúvidas aos professores sobre como abordar com os alunos. Talvez esses professores se sintam desconfortáveis para tratar esses temas porque por muito tempo foram considerados assuntos de cunho inadequado para o ambiente escolar.

A temática sexualidade sempre esteve presente na escola. Uma vez que a sexualidade é algo inerente ao indivíduo, desde o nascimento, e a escola é feita de indivíduos, assuntos relacionados à sexualidade sempre estiveram presentes nas escolas.

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros,

muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos menores. Os adolescentes testam, questionam e tomam como referência a percepção que têm da sexualidade de seus professores, por vezes desenvolvendo fantasias, em busca de seus próprios parâmetros. (PCNS, p.292)

Quando uma criança chega à escola contando que sua mãe está grávida ou acontece a primeira menstruação de uma aluna na escola, ou outros acontecimentos relacionados à sexualidade, naturalmente o debate é iniciado e o professor não tem como simplesmente finalizar a discussão como se nada estivesse acontecendo. Se os temas forem tratados de forma adequada, os alunos irão sanar suas dúvidas e possivelmente a temática será abordada por eles como qualquer outro assunto. No entanto, se a escola resolve por inibir assuntos relacionados a esse tema transversal, considerando que é algo para ser tratado com a família, ele irá continuar sendo um tabu.

Outro ponto de destaque entre as polêmicas levantadas sobre o que seria competência da escola, no exercício de seu papel de formadora integral do indivíduo, é a disciplina Educação Religiosa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu art. 33 estabelece que o ensino religioso como parte para a formação básica do sujeito, deve ser ofertado de forma facultativa e assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira. A oferta do ensino religioso não deve ser no sentido de converter ou incentivar qualquer aluno à prática de quaisquer religiões e precisa garantir o pluralismo das ideias.

Ao se discutir questões relacionadas ao ensino religioso a proposta é que sejam levantadas ponderações sobre ética e valores que contribuam para uma reflexão crítica acerca da formação estético-cultural dos indivíduos. Não disponibilizar espaços para essas discussões não significa que os alunos serão impossibilitados de estabelecerem tais relações, mas terão diminuídas as possibilidades de troca entre os pares.

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. (PCNS, p.26)

Sejam questões sobre ensino religioso, sejam sobre o tema sexualidade, ou ainda sobre qualquer outro tema que socialmente haja demanda para discussões nas escolas, é preciso encarar que o espaço para debates no âmbito escolar deve ser visto como algo que de fato permita a reflexão das ações humanas. Não é possível se

valorizar a cultura e não admitir a construção de conhecimento através das diversas formas de ver o mundo. De acordo com Marcuse (1970, *apud* ORTIZ, 1986, p. 6), cultura é o conjunto de fins morais, estéticos e intelectuais que uma sociedade considera como objeto de organização, da divisão e da direção do trabalho. Se cultura envolve os objetos de organização considerados pela sociedade, discutir religião, sexualidade, política, economia e quaisquer outros temas de interesse social faz parte do processo de formação cultural dos indivíduos.

É a partir destas análises que o surge a motivação para problema deste artigo: Como a escola pode articular as demandas sociais sobre sexualidade e religião levando em consideração as manifestações sociais contrárias às discussões sobre a temática? Este trabalho tem como objetivo discutir o papel da escola na articulação das questões sociais relacionadas a religião e ao tema transversal sexualidade com as preocupações das famílias, visto que socialmente falando, ainda existem dúvidas sobre como expor alunos aos debates que podem ser considerados inadequados para crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Para esse estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do trabalho com temas transversais no ambiente escolar, tendo em vista a importância de se abordar outras questões, além das disciplinas formais da grade curricular, na formação de um cidadão crítico, preparado para os desafios do mundo e consciente do seu papel na sociedade.

Além disso, foi realizada uma pesquisa quali quantitativa, por meio de questionário, com 272 pais de alunos em idade escolar, buscando entender como as famílias se sentem e reagem diante do atual cenário em que vivemos e uma possível abordagem de temas transversais pela escola. No questionário, foram feitas perguntas sobre o que pensam os pais sobre a discussão de certos temas no ambiente escolar, como sexualidade, gênero e religião, com intuito de avaliar o papel da escola, diante desse contexto, nos dias de hoje.

A PESQUISA QUALIQUANTITATIVA

A pesquisa foi realizada com 272 pais de alunos em idade escolar, através de um questionário, com intuito de conhecer as percepções dos pais a respeito do trabalho com temas transversais no ambiente escolar, além de avaliar o papel da escola diante da realidade encontrada nos dias atuais. No questionário havia perguntas acerca do perfil dos participantes, como faixa etária, nível de escolaridade, idade dos filhos, nível de conhecimento e participação nos projetos e atividades da escola, além de questões que contemplam os temas transversais que são objeto desse estudo, como religião, sexualidade e orientação sexual.

Analisando o perfil dos entrevistados, observa-se que, dentre os pais entrevistados, 86% têm idade acima de 30 anos. Com relação ao nível de escolaridade, vale destacar que 33% possuem nível superior, 40% têm pós-graduação (especialização) e 11%, mestrado. As informações a respeito da idade e do nível de escolaridade dos pais caracterizam que os entrevistados possuem considerável experiência de vida, além de bom nível de instrução, o que nos leva a presumir que são capazes de dar uma boa educação, discutir e orientar seus filhos a respeito das questões abordadas na presente pesquisa.

No que se refere à idade dos filhos estudantes, a distribuição ficou relativamente equilibrada, com destaque para o fato que 17% dos estudantes são crianças de 7 a 11 anos, 22% são adolescentes de 12 a 18 anos e 14% têm mais de 18 anos. Diante desse resultado, percebe-se que a maioria dos entrevistados são pais de alunos com idade em que já possuem certa maturidade, tanto biológica, quanto pelo convívio social, além de estarem em processo de construção da personalidade, como também na formação crítica. Sendo assim, com relação à faixa etária e no que se refere à capacidade de compreensão dos estudantes, caso sejam realizados trabalhos e debates sobre temas transversais com esses jovens na escola, estes poderiam contribuir para a formação de opinião, além de desenvolver a capacidade crítica dos alunos, favorecendo a formação como cidadãos.

A maioria dos pais afirma ter conhecimento do projeto político pedagógico da escola, dos temas transversais e dos conteúdos trabalhados pela escola de seus filhos. Vale ressaltar a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento do aluno. Os pais que participam ativamente da vida escolar da criança ou adolescente contribuem para seu aprendizado, desenvolvimento, além de minimizar conflitos. A metade dos participantes da entrevista concorda que já foram convidados pela escola para discutir sobre atividades a serem realizadas, mas não souberam explicar sobre essas atividades.

Com relação ao tema religiosidade é possível observar que, dentre os pais entrevistados, há o predomínio da religião Evangélica (30%), seguida de Catolicismo (24%) e Cristianismo e Espiritismo (ambas com 21%). Vale salientar que 11% declara não possuir qualquer religião.

Ainda sobre o tema religião, 68% concordam plenamente que discutem religião com seus filhos e 18% concordam parcialmente. Além disso, 48% concordam plenamente e 24% concordam parcialmente que é competência exclusiva da família discutir sobre religião.

Quando questionados a respeito da discussão na escola sobre o tema educação religiosa, 46% discordaram, 41% concordaram, enquanto 13% não manifestaram opinião.

No que se refere às perguntas sobre sexualidade, A maioria concordou (62% concordaram plenamente e 19% concordaram parcialmente) que discutem sobre o tema com seus filhos. Já quando questionados se o tema sexualidade deve ser

discutido na escola, as opiniões ficaram divididas, destacando que 24% dos pais não são favoráveis à escola trabalhar esse tema com os alunos. Além disso, a maioria dos pais entrevistados acredita ser competência exclusiva da família discutir orientação sexual.

Foi possível perceber que os pais, em sua maioria, não têm plena confiança em como a escola lida com questões religiosas e sexuais. Verifica-se que 52% discordam de alguma maneira (34% discordam totalmente e 18% discordam parcialmente) sobre ter confiança no trabalho da escola em relação aos temas em questão.

A partir da análise dos resultados, constata-se que os pais entrevistados possuem bom nível de instrução e, possivelmente, têm conhecimento para educar, discutir e orientar seus filhos acerca dos temas abordados nesse estudo. Além disso, esses pais têm conhecimento do projeto político pedagógico da escola, bem como dos conteúdos trabalhados e das atividades realizadas com seus filhos. Todavia, no que se refere à abordagem de temas transversais, como religião e sexualidade, apesar de uma parcela dos responsáveis entrevistados acreditar na importância da discussão desses assuntos na escola, a maioria acredita que religião e sexualidade devem ser discutidos exclusivamente pela família. Percebe-se também que não há plena confiança dos pais no trabalho da escola sobre os temas transversais.

As famílias ainda estão inseguras quanto às discussões que podem ser levantadas nas escolas acerca dos temas transversais abordados nesta pesquisa. A maioria dos entrevistados declara que embora conheça a escola de seus filhos, confie no trabalho realizado, reconheça a proposta de trabalho da escola, ainda não se sente confortável em saber que na sala de aula de seus filhos o professor leve uma atividade onde se haja uma discussão sobre sexualidade, gênero ou religião.

Percebe-se uma urgente necessidade de as escolas articularem seus pensamentos junto às famílias. Estas precisam conhecer mais profundamente as propostas de ensino das escolas. As famílias precisam entender quais os objetivos de uma forma clara. As demandas sociais precisam ser compartilhadas com as famílias, que ainda não entendem os fundamentos e pressupostos de um trabalho interdisciplinar e transversal. Segundo Bellini e Ruiz (1998, p.55) “há interdisciplinaridade quando a solução de um determinado problema é buscada recorrendo-se a diversas disciplinas, ocorrendo a reciprocidade capaz de gerar enriquecimento mútuo.” Os autores discutem as possibilidades de abordagem de temas que a princípio podem gerar desconforto, propondo um enfoque de discussão de uma questão sobre conhecimentos sistematizados e realidades enfrentadas no cotidiano.

Os temas transversais, segundo Busquets:

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas. (BUSQUETS, 2001, p.37).

Sendo assim, os temas transversais devem nortear a proposta de trabalho e as famílias precisam estar cientes de como essa proposta está estruturada e como acontecerá de fato as atividades que a escola se propõe a realizar. Nenhum dos pais entrevistados desconhece a relevância das temáticas abordadas nesta pesquisa, mas embora dizem conhecer o trabalho das escolas não sabem o que aconteceria de fato e como seria tratado o assunto em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas quanto à polêmica causada pelos temas abordados no presente artigo (religião, sexualidade e gênero). Ao mesmo tempo que esses assuntos têm aparecido frequentemente na mídia, no ambiente escolar, na maioria das vezes, não são discutidos, seja pelo receio da falta de aprovação dos pais, ou simplesmente por acabarem ficando de lado em vista de todas as outras disciplinas do currículo formal que têm de ser trabalhadas.

A escola deve cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, capazes de viver em sociedade, de pensar e argumentar sobre questões do cotidiano. É de grande relevância para a aprendizagem dos jovens que a escola procure promover a discussão de temas transversais em seu espaço, visto que são temas atuais e que fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes.

No entanto, além de planejar adequadamente uma proposta de abordagem dos temas transversais, existe a questão da família que tem estado preocupada e muitas vezes não deseja que a escola trabalhe esses temas, como percebido na pesquisa realizada com os pais. Por outro lado, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola tem a obrigação de trabalhar temas transversais, como possibilidade de se inserir no ambiente escolar discussões sobre assuntos relevantes e atuais que estão presentes na sociedade.

Verificou-se na análise do questionário que muitos pais não têm plena confiança na forma como a escola lida com questões religiosas e sexuais e acreditam ser de competência exclusiva da família discutir esses temas. Vale salientar que a maioria dos pais concordou que nunca foram chamados pela escola para discutir o que seria trabalhado com seus filhos. É papel da escola chamar os pais para estarem mais próximos das atividades que serão realizadas e participarem ativamente das discussões acerca das questões, de modo a confiarem no trabalho realizado pela instituição. É necessário que a escola procure estreitar os laços com a família, sendo de fundamental importância o papel da escola nessa articulação, de tranquilizar os pais. A escola não tem o papel de impor orientação religiosa nem orientação sexual ou de gênero. É seu papel trabalhar questões como valores, ética e respeito. A escola não deve se isentar de trabalhar temas relacionados a religiosidade e sexualidade, porém deve apresentar com clareza aos pais o caminho que será utilizado, quais

conteúdos irá trabalhar e de que maneira irá abordá-los com os alunos. Se a escola conquistar a confiança dos pais, conseguirá realizar seu trabalho e desempenhar seu papel de forma satisfatória, formando cidadãos críticos, preparados para contribuir com a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BELLINI, Luiza Marta; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Ensino e conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina: Ed. UEM, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. 2. ed. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2001.

Globo.com G1. **Artistas e políticos se manifestam sobre a exposição ‘Queermuseu’**. 04 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/artistas-e-politicos-se-manifestam-sobre-a-exposicao-queermuseu.ghtml>. Acesso em: 02 dez.2017.

Granetto, Julia Cristina. **Os temas transversais pluralidade cultural e orientação sexual em livros didáticos de língua espanhola**. Paraná: ENIEDUC, 2013.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOBBI, Nelson. **Em nota a clientes, Santander explica encerramento de mostra LGBT em Porto Alegre**. O Globo. 11 set. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/em-nota-clientes-santander-explica-encerramento-de-mostra-lgbt-em-porto-alegre-21807901#ixzz50d6mANdU>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Globo.com G1. **Artistas e políticos se manifestam sobre a exposição ‘Queermuseu’**. 04 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/artistas-e-politicos-se-manifestam-sobre-a-exposicao-queermuseu.ghtml>. Acesso em: 02 dez.2017.

Globo.com G1. **Interação de criança com artista nu em museu de São Paulo gera polêmica**. São Paulo, 29 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>. Acesso em: 02 dez.2017.

GALVÃO. Pedro. **Justiça nega liminar e peça com Jesus travesti estreia sob aplausos**. Uai Notícias. 05 out. 2017. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/teatro/2017/10/05/noticias-teatro,214668/justica-nega-liminar-e-peca-com-jesus-travesti-estreia-sob-aplausos.shtml>. Acesso em: 05 dez. 2017.

TENSIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Cilene de Lurdes Silva

Universidade Feevale

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

RESUMO: A presente pesquisa tem seu tema gerador um projeto de extensão e suas contribuições para a formação acadêmica em Pedagogia. O objetivo da pesquisa é analisar a formação em Pedagogia a partir das aproximações e distanciamentos advindos da participação em um projeto de extensão pela Universidade Feevale. Para realizar a pesquisa foram utilizados procedimentos técnicos de pesquisa documental e bibliográfica como metodologia. Diante destes procedimentos, fez-se uso de um diário de campo que relata a participação de um grupo de alunos da Universidade Feevale no Projeto Rondon. Para compreender a formação em Pedagogia, analisou-se o Curso de Pedagogia em seu contexto histórico evidenciando as principais regulamentações, analisou-se também o Curso de Pedagogia na Universidade Feevale, a fim de demonstrar os espaços de atuação previstos para o pedagogo que a universidade deseja formar. Após, foi analisado também o histórico do Projeto Rondon para que fossem realizadas as relações da participação no projeto com a formação acadêmica. Conclui-se que a formação em pedagogia prepara seus

acadêmicos para atuarem em variados espaços e que a participação em um projeto de extensão é de grande valia para a constituição de um profissional de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-escolar; Formação; Extensão; Projeto Rondon; Pedagogia não-escolar.

ABSTRACT: The present research has its generator theme an extension project and its contributions to the academic formation in Pedagogy. The objective of the research is to analyze the formation in Pedagogy from the approximations and distances from participation in an extension project by Feevale University. To carry out the research, technical procedures were used of documentary and bibliographic research as methodology. In view of these procedures, a field diary was used which reports the participation of a group of students from Feevale University in the Rondon Project. To understand the formation in Pedagogy, the Pedagogy Course was analyzed in its historical context highlighting the main regulations, the course of Pedagogy at the Feevale University, in order to demonstrate the areas of action envisaged for the pedagogue that the university wishes to form. Afterwards, we also analyzed the history of the Rondon Project to carry out the relations of participation in the project with academic training. It is concluded that training

in pedagogy prepares its academics to work in various spaces and that participation in an extension project is of great value for the constitution of an education professional.

PALAVRAS-CHAVE: Non-school education; Formation; Extension; Rondon Project; Non-school pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema os “Tensionamentos na Formação em Pedagogia a partir de um Projeto de Extensão”. Projeto este ao qual é citado foi oportunizado a participação através da Universidade Feevale. O tema da pesquisa foi escolhido a partir da experiência vivenciada pela pesquisadora que foi de suma importância para sua formação acadêmica e escolha do futuro rumo de atuação. A relevância de tal pesquisa é evidenciar a importância que a participação em projetos de extensão tem para a formação acadêmica dos alunos, da interação e envolvimento destes com diversas situações. Para direcionar o projeto da pesquisa, foi elaborado um objetivo geral, qual seja, “Analisar a formação acadêmica em Pedagogia a partir das aproximações e distanciamentos advindos da participação e um projeto de extensão pela Universidade Feevale. ” Foram elaborados também objetivos específicos: “Analisar os documentos do Curso de Pedagogia a fim de compreender quais os espaços previstos para atuação de pedagogos”; “Reconhecer como se caracteriza o Projeto Rondon analisando seu contexto histórico”; “Evidenciar as relações existentes entre as práticas desenvolvidas no Projeto Rondon com a formação no Curso de Pedagogia”.

2 | METODOLOGIA

Para a pesquisa, utilizou-se procedimentos técnicos, em que se define como documental e bibliográfica. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa se caracteriza com base em seus objetivos neste sentido, esta pesquisa se classifica como exploratória, que tem o objetivo de, de acordo com Gil (2002) “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. ” (p. 41). Para Prodanov e Freitas (2013, p. 51) a pesquisa exploratória é utilizada quando “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento”. A pesquisa também se classifica quanto à sua natureza, que sob este ponto de vista o presente trabalho é uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo gerar novos e úteis conhecimentos para aplicação prática, que podem ser utilizados na resolução de problemas. Envolve verdades e interesses universais. Como um dos procedimentos utilizados neste trabalho foi a de pesquisa bibliográfica, em que foram analisados livros a respeito do Projeto Rondon, livros também sobre a pesquisa propriamente dita

e sobre o Curso de Pedagogia.

Para a elaboração da pesquisa também se fez uso da metodologia de pesquisa documental, que muito se assemelha a pesquisa bibliográfica, destacando que a principal diferença entre estes dois tipos de pesquisa é que a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não tiveram um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Como documentos para fonte da pesquisa utilizou-se um diário de campo, escrito no momento da realização e participação do projeto ao qual se remete o referido trabalho. Falkembach (1987 apud GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 76) fundamenta o diário de campo como “um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentário e reflexão, para uso do investigador em seu dia a dia.” O autor ainda complementa que é neste diário de campo em que se registram as “observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.” (Ibidem).

3 | TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado pela primeira vez em 4 de abril de 1939, pelo Decreto – Lei nº 1.190/1939, a segunda o Parecer CFE nº 251/61 e o Parecer CFE nº 252/69. A primeira regulamentação, o Decreto – Lei nº 1.190/1939 determinava que o curso ficava definido como um espaço para formação de técnicos de educação. Na época, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados, sendo que a duração do curso para bacharéis era de 3 anos e depois disso, adicionando-se um ano de Didática, formar-se-iam os licenciados, este esquema ficou conhecido como “3+1”. De acordo com Silva (1999), a prescrição deste currículo foi considerada inadequada, pois representava a tensão da expectativa do exercício das funções do bacharel e a tensão elo caráter generalista em relação as disciplinas que foram fixadas e sua formação.

Os problemas encontrados e enfrentados por estes profissionais eram muitos, então surgiu a segunda regulamentação do Curso de Pedagogia, a partir do Parecer CFE nº 251/62 no ano de 1962. Neste Parecer, foram regulamentadas algumas modificações no currículo, visando amenizar os problemas existentes, porém estas alterações mantiveram intactos os problemas fundamentais. Ainda com falta de identidade, em 1967, no Congresso Estadual de Estudantes foi apresentada uma proposta de reformulação deste currículo e em 1968 então, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968 esta lei ofertava ao Curso de Pedagogia as seguintes habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, bem como especialidades que se faziam necessárias para o desenvolvimento nacional e particularidades do mercado de trabalho. O campo de trabalho do bacharel e do licenciado era muito confuso, o currículo ainda era muito impreciso e, diante dessa

indefinição do Curso de Pedagogia foi criada a terceira regulamentação básica a partir do Parecer CFE nº 252/69. Neste Parecer ficava claro quanto aos profissionais a que se referia e deixava fixado o mínimo de currículo e a duração do curso de graduação, dirigindo à formação de professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção nos âmbitos de escolas e sistemas escolares, designando conjuntos de atividades para os graduados. Este Parecer “abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações”. (LIBÂNEO, 2005 p. 46).

De acordo com Silva, 1999 e Pimenta, 2006, com esta reformulação, foram criadas habilitações para a formação de cada profissional específico para cada conjunto de atividades, fragmentando assim a formação do pedagogo. Pimenta (2006, p. 17) coloca que “Embora algumas análises apontem para a impropriedade de formar, nesta época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que teria faltado era a regulamentação de profissão de pedagogo. ”. A partir desta regulamentação, o Curso de Pedagogia passou a possuir as seguintes habilitações: Ensino da Disciplina e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Porém mesmo depois das alterações realizadas, a questão básica de identidade quanto ao Curso de Pedagogia ainda não estava resolvida, como a variedade de profissionais a serem formados pelo curso.

Hoje, a partir do Parecer nº 5/2005 a proposta curricular apresenta grande diversificação, como uma gama de habilitações para além da docência no Magistério e para as funções de especialista. Desta forma, foram ampliadas as disciplinas e atividades curriculares dirigidas à crianças de zero a cinco e de seis a dez anos. Desta forma a estrutura curricular contempla educação de jovens e adultos, educação infantil, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação nos remanescentes de quilombos, educação de relações étnico-raciais, inclusão escolar e social de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de crianças de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. (BRASIL, 2005 p. 4). Portanto, o Parecer nº 5/2005 extingue todas as habilitações, mas amplia a atuação do pedagogo, ampliando também as disciplinas que contemplam estas áreas de atuação. As universidades devem, então, oportunizar aos seus alunos o conhecimento da ampla área de atuação que o Curso de Pedagogia oferece e prepará-los para tais com projetos, saídas de campo, palestras, etc. Através da análise do trajeto do Curso de Pedagogia, pude perceber que o curso atua com três pilares básicos: ensino, pesquisa e extensão e que a área da educação não escolar é contemplada no currículo. Depois desta análise, fui pesquisar no Curso de Pedagogia da Universidade Feevale os possíveis espaços de atuação para compreender qual profissional a universidade prevê formar e quais os espaços de atuação dos mesmos.

4 | O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEEVALE

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale, no currículo do ano de 2008, ficam esclarecidos nos objetivos geral e específicos que universidade almeja formar com este currículo, licenciados em Pedagogia para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que também sejam capazes de participar da organização, planejamento, e na gestão da escola, tendo a pesquisa e a inclusão como princípios norteadores. Também esclarece nos objetivos específicos que espera promover a formação de profissionais docentes aptos a atuarem em espaços escolares e não-escolares que sejam engajados com o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, diferentes níveis e modalidades do processo educativo.

O currículo em questão atende ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas na Resolução CNE nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, e nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 03/2006, de 21 de fevereiro de 2006, também se encontra em consenso com o previsto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Regime e no Plano de Desenvolvimento Institucional da Feevale. O currículo foi reformulado de acordo com as Diretrizes Curriculares em que os cursos superiores adquiriram uma estrutura flexível para poder responder com mais aptidão e agilidade às transformações científicas e tecnológicas. A universidade incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que considerem como essencial a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão.

Através da participação em Projetos de Extensão, a universidade oportuniza aos acadêmicos e professores a possibilidade de contextualizar, concretizar e globalizar os saberes construídos, compreendendo que estes saberes, quando compartilhados possibilitam uma compreensão mais ampliada da prática. A Universidade está sempre em busca de novas oportunidades viabilizando a extensão com alunos graduandos através de inscrições em novos projetos.

5 | PROJETO RONDON E A OPERAÇÃO CATOPÊ

O Projeto Rondon é uma ação do governo federal, atualmente considerado um dos maiores projetos sociais, educativos e geopolíticos do país, que permite que universitários de diversos cursos possam qualificar seus saberes acadêmicos e conhecer a realidade do Brasil ainda podendo realizar ações em benefício das comunidades de todas as regiões brasileiras que os recebem. O nome do projeto foi inspirado na figura de um importante estudante bandeirante do século XX e pioneiro da integração nacional, o grande humanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

O Projeto se concretizou em 11 de julho de 1967 quando trinta universitários voluntários e o professor Omir Fontoura, partiram do Rio de Janeiro para o território

de Rondônia a bordo da aeronave C-47, cedida pelo Ministério do Interior. Esta operação foi denominada como Operação-Zero. No ano de 1989, o Projeto foi extinto através da Medida Provisória nº 28/89 de 15 de janeiro de 1989. Mais tarde esta Medida Provisória foi convertida na Lei nº 7.732/89 de 14 de fevereiro de 1989 que dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações políticas federais e também outras providências. O Projeto reinicia em 2003 quando nasce uma nova proposta, encaminhada ao Exmo. Sr. Presidente da República em novembro, sugerindo a reativação do mesmo. Em 19 de janeiro de 2005 é relançado o Projeto Rondon, com a ideia-força de: “Desenvolvimento para Todos” em Tabatinga (AM). No ano de 2006, foi assinado um Acordo de Cooperação entre o Ministério da Defesa e o Ministério da Educação. O Projeto hoje é coordenado pelo Ministério da Defesa e tem a participação dos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Integração Nacional, do Meio Ambiente e da Saúde, além da Secretaria-Geral da Presidência da República, possuindo também, o indispensável apoio às operações.

Os quartéis da Marinha e do Exército contribuem nas ações realizadas e militares acompanham as equipes para certificar-se de cuidados de alimentação, vestuário, saúde e condições climáticas. Para municípios que não possuem linhas aéreas regulares e aqueles de difícil acesso, a Força Aérea Brasileira (FAB) realiza este transporte até os municípios.

A Universidade Feevale participou pela primeira vez do Projeto Rondon em julho de 2014, em uma operação denominada Catopê, que aconteceu no interior de Minas Gerais, uma cidade chamada Japonvar. A Operação Catopê foi realizada em treze municípios que estão inseridos no Polígono das Secas. É um território reconhecido pela legislação como sujeitos a períodos críticos de longas estiagens, este território compreende os Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e os extremos nortes de Minas Gerais.

Os municípios possuem entre 6.400 e 59.000 habitantes, sendo que na cidade de Japonvar, cidade em que a Feevale atuou, a população é de 8.298 habitantes, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,608 e há cinco estabelecimentos de saúde. Os valores médios de renda da região são de R\$ 207,01 na área rural e R\$ 275,90 na área urbana. Em alguns municípios a base da economia é a pecuária extensiva, extrativismo vegetal, agricultura de subsistência e pesca artesanal. A região tem graves problemas relacionados ao trabalho infantil e a exploração sexual de crianças e adolescentes.

A cidade de Japonvar foi a contemplada pelo grupo da Universidade Feevale que era constituído por oito alunos além do grupo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e dois professores de cada universidade. No grupo da UFU haviam alunos dos cursos de Direito, Educação Física, Teatro, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Medicina e Geografia. Este grupo era responsável pelas oficinas do grupo B – Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho. No grupo

da Universidade Feevale havia alunos dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Pedagogia, Biologia, História, Direito e Quiropraxia, que era responsável pelas oficinas do grupo A – Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde.

6 | RESULTADOS

A Universidade Feevale proporciona aos seus alunos a participação em diferentes espaços e projetos de extensão de pesquisa e ensino. Em 2014 recebi a proposta de atuar no Projeto Rondon, este que mudou o curso da minha vida profissional. Conforme dados do Diário de Campo (DC 2014), a trajetória que iniciou em vinte de julho, trouxe momentos muito únicos para a formação em Pedagogia.

Chegando na cidade de Japonvar, fomos nos apresentar aos moradores do município e os líderes locais, no auditório haviam aproximadamente quinze pessoas esperando para conhecer o povo de amarelo que havia chegado na cidade. No primeiro dia de atuação efetiva, durante a divulgação das oficinas nas escolas de ensino médio, divulgamos nas salas o Projeto, as oficinas e também os cursos que estávamos estudando.

Chamou-me a atenção o fato de que os alunos no ensino médio, em sua grande maioria não tinham pretensão de futuro, ao menos sabiam o que era o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desconheciam Pró Uni e não sabiam que havia uma Universidade em Montes Claros (cidade próxima). Cada vez que falávamos dessas estas informações, podíamos ver os olhos dos alunos brilharem e sentirem que há esperança, que existem possibilidades. Inclusive professores não sabiam da ampla área de atuação de alguns profissionais como a Pedagogia. Ao final de cada dia realizávamos a avaliação da atuação diária, nossa avaliação foi de suma importância para o sucesso do projeto, podíamos pensar em estratégias para atender melhor e de maneira mais dinâmica. Freire (2011, p. 40) fala da reflexão sobre a prática, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” À noite, fizemos novas modificações no cronograma de acordo com a necessidade. No dia seguinte, eu e o aluno da quiropraxia fomos realizar visitas domiciliares, essa experiência foi comovente, era uma cidade pequena, com pessoas tão simples, tão simpáticas e tão carentes. Cada momento que passávamos com eles parecia ser uma eternidade de atenção que eles jamais esqueceriam. Nas casas, perguntávamos o número e idade dos moradores da residência, o que eles pensavam a respeito da saúde, educação, trabalho, segurança e administração do município. Naquele dia, durante o tempo que ficamos conhecendo as famílias e mantendo contato direto com as residências, foi suficiente para que eu mudasse minha visão de vida, de mundo e de política. Lembro-me da família mais marcante que conhecemos, quem nos atendeu foi a mãe, havia mais cinco crianças, todas

pequenas, com idades entre dois e sete anos, além do pai que estava trabalhando. Aquela família era sustentada pelo programa do governo federal, o Bolsa-Família, eles tinham uma renda fixa de R\$ 150,00 mensais do programa. A cidade pequena não oportunizava um emprego efetivo para o pai que trabalhava esporadicamente quando surgiam oportunidades para ajudar no sustento da casa. A mãe nos contou das dificuldades que passava com as crianças, quanto à higiene, alimentação, vestuário, tudo era um desafio na vida deles. Eles não viviam, eles sobreviviam. Era dia após dia em busca do sustento, e a única renda fixa que eles podiam contar advinha de um programa do governo federal, programa este que, conforme boato local, acabaria caso o partido do poder no momento não se reelegesse. Aquele dia foi o primeiro em que eu chorei pensando na vida que aquelas pessoas levavam. No decorrer do Curso de Pedagogia, lembro de ter ouvido das professoras muitas e muitas vezes de como é importante conhecer a realidade dos alunos aos quais estamos atuando, ouvir as crianças, nos colocarmos no lugar deles. Naquele dia eu avalei minha jornada como professora até aquele momento. Lembrei-me de Freire (2011, p. 30) que traz:

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]

Sempre pensei que dentro da sala de aula eu conseguia conhecer a realidade dos alunos, mas depois daquela manhã, tudo que eu já havia feito não parecia o suficiente, comecei a lembrar de todos os “alunos problemas” que eu já tive, e como eu solucionava a situação, comecei a pensar em quantos daqueles “alunos problemas” talvez vivessem na mesma situação daquela família que eu conheci naquela cidade no interior de Minas Gerais. Aquelas visitas domiciliares oportunizaram a maior ressignificação de conhecimento que eu já havia construído durante toda a minha jornada acadêmica. Tardif (2012, p. 11) menciona muito bem acerca do que refleti durante aquela tarde:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Hoje as aprendizagens têm um sentido muito maior. Além de ler, aprender e interagir sobre a prática docente, ela hoje tem um sentido na pele.

Realizamos também uma oficina de Elaboração de Projetos Sociais, para ministrar esta oficina tive a ajuda do meu colega aluno da história, que me auxiliou na apresentação do tema e realização das atividades. Em uma primeira etapa, apresentamos aos participantes a ideia de projeto social, a estrutura, a escrita e algumas formas de arrecadação de verba. Conversamos um pouco a respeito de

possíveis projetos para o município, os participantes foram divididos em grupos e cada grupo elaborou um esboço de projeto. As pessoas estavam verdadeiramente empolgadas com a ideia de elaborar projetos sociais em benefício do município, pude perceber que o que lhes falta é informação, tinham grande interesse de fazer mais por sua comunidade. Mais uma vez me vi, colocando em prática de verdade, as aprendizagens do Curso de Pedagogia que mais me foram úteis naquele momento, conhecer a realidade dos alunos, e a minha responsabilidade enquanto educadora. Naquela oficina eu me vi atuando conforme Nóvoa (1999, p. 18) maravilhosamente descreve a respeito da atuação dos professores:

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

Estávamos lá, sendo protagonistas da escolarização, promovendo saberes e mostrando meios de melhoria da qualidade de vida daquela comunidade. Compreendendo a dificuldade de cada um e respeitando a bagagem de conhecimentos que cada um tinha, sendo ela maior ou menor do que pensávamos, percebi que aquela vivência a cada dia que passava me trazia um crescimento acadêmico maior, me mostrando na prática tudo que eu havia aprendido dentro da Universidade Feevale.

Em outro momento, à noite no auditório da cidade, houve a oficina de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Fundamentos da Educação Inclusiva – Conviver com a adversidade: uma experiência possível. Uma oficina voltada para profissionais da educação. Seria nesta oficina que eu investiria o máximo de minhas aprendizagens com o transcorrer do Curso de Pedagogia, apresentaria os conteúdos das disciplinas cursadas sobre a educação inclusiva e a legislação para tal. Eram muitos professores, totalizaram sessenta e dois professores de acordo com registro do DC (2014) todos ansiosos para ouvir sobre o que sabiam que existia, mas não sabiam como funcionava, a inclusão. Na temática de Fundamentos da Educação Inclusiva, eu compartilhei com aqueles profissionais o meu conhecimento, citei exemplos e interagimos. Foi gratificante, todos fazendo novas descobertas. Depois de ouvir as dificuldades de cada um, relatei como funciona a inclusão escolar no município onde resido, São Leopoldo, falei do Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI). Este núcleo atende alunos com necessidades educacionais especiais, bem como as famílias. Sugeri aos profissionais que se juntassem com os gestores e levassem a ideia de criação de núcleo para atender melhor estes alunos, de acordo com os professores, “a demanda de alunos que necessitam de acompanhamento é grande e os profissionais não se sentem preparados para atuar com estes alunos”. (DC, 2014).

No dia anterior a nossa saída do município, realizamos o mutirão da saúde na

praça principal e durante a tarde organizamos nossos pertencentes para ir embora. Refletindo sobre nossa prática naquela cidade e a afetividade construída com aquelas pessoas, Freire (2011, p. 43) traz:

Às vezes, mas se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.

Eu estava com saudades de casa, mas ao mesmo tempo estava muito entristecida pelo fato de que tudo que fez parte da minha decisão de rumo profissional eu estava deixando para trás, todas aquelas pessoas que foram tocadas de alguma maneira por mim, e que me acompanharam na construção da pessoa que eu sou hoje, ficariam lá no interior de Minas Gerais e não haveria mais contato. A minha experiência como rondonistas foi muito maior do que um certificado de projeto de extensão foi a minha mudança de vida, mudança de modo de ver o mundo e as pessoas. Foi um divisor de águas na minha vida, pois não cresceu apenas em experiência, modificou postura, ampliou a visão, o cuidado e a ética.

Pude relacionar todas as aprendizagens referentes ao Curso de Pedagogia não precisando necessariamente estar dentro de uma sala de aula de uma escola convencional. Pude ver as relações em conhecer a realidade das pessoas, respeitar seus conhecimentos prévios, encontrar estratégias de lidar com adversidades advindas de qualquer pessoa, hoje eu consigo fazer isso porque tive a maior sala de aula que existe para praticar o que aprendi.

O Curso de Pedagogia e o PPC de Pedagogia da Universidade Feevale além de pensar na formação acadêmica voltada para vários âmbitos, dá subsídios e oportunidade de atuação para tais. Portanto, penso que a participação no Projeto Rondon foi a maior contribuição para minha formação enquanto acadêmica, foi com a atuação neste projeto de extensão que eu senti o significado das aprendizagens, hoje sou uma pessoa, profissional e acadêmica muito melhor, mais competente, responsável e ética.

7 | CONCLUSÕES

Como conclusão desta pesquisa fica a certeza de que embora parecesse que a resposta já estava nas entrelinhas, percebi no decorrer da trajetória que a maior resposta veio junto com o desenrolar da pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo delinear as contribuições que a participação em um projeto de extensão pode trazer para a formação em Pedagogia. Participei do Projeto Rondon através da Universidade Feevale e embora eu tenha vivido e sentido este projeto, foi na pesquisa que ele fez mais sentido enquanto projeto. Consigo perceber que não estava me doando, nem ajudando aquela comunidade,

estávamos em momentos de troca equivalente. Foi uma experiência muito mais do que acadêmica, foi minha mudança de vida, de pessoa e de profissional. A referida pesquisa alcançou seus objetivos e foi capaz de responder às questões que a norteavam. Fica o reconhecimento, que o projeto oportunizou a reflexão sobre questões que nunca haviam me atingido anteriormente e de compreender situações que nunca havia visto.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Luiz Henrique Moura. **Projeto Rondon: planejamento, opiniões e motivações: janeiro e fevereiro de 2007**. Salvador: Ed. Do Autor, 2008.

BRASIL. **Lei nº 7.732, de 14 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas federais e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7732.htm> Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Medida Provisória nº 28, de 15 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas federais e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1989/028.htm> Acesso em: 15 set. 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOTTA, Aricildes de Moraes. **História Oral do Projeto Rondon**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2006.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Ed. Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>> Acesso em 08 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica.** – 10ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Curso de Pedagogia. Projeto Pedagógico do Curso.** Novo Hamburgo, 2008. Doc. Impresso.

TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Amaral Ferreira

Secretaria Municipal de Educação – SMED
Governador Valadares (MG)

Karla Nascimento de Almeida

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE
Governador Valadares (MG)

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE
Governador Valadares (MG)

RESUMO: Neste artigo, de cunho bibliográfico, buscamos colocar em evidência o brincar das crianças da Educação Infantil. Ao debate teórico que dialoga com a Geografia, em uma perspectiva cultural, e o campo da Educação, apresentamos experiências que coletamos das nossas observações como educadoras junto às crianças, escolas e comunidades (na cidade e no campo). Refletimos sobre o brincar na escola e fora dela, e sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, ao adotarmos a expressão “territórios do brincar” destacamos que o brincar é tecido nas relações sociais e carrega as marcas das diferenças culturais e territoriais. As conclusões apontam para a importância de se construir cartografias do brincar em um movimento no qual a escola se abra para o entorno reconhecendo o potencial

educativo do território que a circunda e a diversidade que o compõe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincar. Território.

ABSTRACT: In this bibliographical article, we seek to highlight the act of play of children of the Early Childhood Education. To the theoretical debate, which dialogues with the Geography, from a cultural perspective, and the field of Education, we present experiences we have collected from our observations as educators along with the children, schools and communities (in the city and in the countryside). We reflect on the act of play at school and outside it, and what we were able to capture from the diverse play of children. Se o jogo, na Educação Infantil, torna-se às vezes um recurso pedagógico quando adotamos os “territórios do jogo” de expressão, destaca-se que o ato de jogo é desenvolvido nas relações sociais e ostentar as marcas de diferenças culturais e territoriais. The conclusions point to the importance of building cartographies of the play in a movement in which the school is open to the surroundings recognizing the educational potential of the territory that surrounds it and the diversity that compose it.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Play. Territory.

INTRODUÇÃO

As práticas de cuidado e educação a serem desenvolvidas no espaço da creche, são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2010 ressalta a importância de se valorizar as práticas culturais nas quais as crianças estão inseridas, além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com os adultos. É neste cenário que a brincadeira ganha destaque como atividade importante na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos, e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEIs ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (OLIVEIRA, Z., 2010. p.06).

É inegável a centralidade da brincadeira na vida da criança e na Educação Infantil, e é para essa centralidade que esse texto se volta ao propor reflexões sobre os territórios do brincar na infância. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, neste artigo buscamos contemplar a diversidade das formas de brincar para as crianças da cidade e do campo.

Adotamos a expressão “territórios do brincar” inspiradas no livro *“Território do brincar: diálogos com escolas”* (Meirelles, 2015). Este livro, fruto do Projeto “Território do Brincar”, apresenta como crianças, por todo o Brasil, brincam e continuam brincando. O livro é um convite à reflexão sobre essas brincadeiras e como elas se fazem na experimentação, na vida, e carregam as marcas das diferenças culturais e territoriais.

Neste artigo, de cunho bibliográfico buscamos colocar em evidência o brincar das crianças da Educação Infantil. Ao debate teórico apresentamos experiências que coletamos das nossas observações como educadoras, junto às crianças, escolas e comunidades (na cidade e no campo). Refletimos sobre o brincar na escola e, sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças.

Para nossas discussões mobilizamos reflexões do campo da Geografia Cultural (Rosendahl e Córrea, 2001; Claval, 2007) que nos mostram como nossos fazeres nos nossos territórios de vida se fazem em meio aos sentidos que atribuímos às experiências nesses territórios; e reflexões no campo da Educação que evidenciam o brincar como constitutivo da Educação Infantil e da Infância e da diversidade das práticas culturais nas quais o mesmo encontra-se imerso. Com base nessas reflexões pode-se afirmar que o território do brincar se liga a terra humana à qual pertencemos. Nesse sentido, como é demonstrado no livro *tem brincar na escola e fora da escola – nas praças, embaixo das árvores, nas quadras de esporte, na comunidade e em tanto outros espaços. A escola vai além dos muros e dos professores* (Meireles, 2015), bem

como do brincar como recurso pedagógico.

TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar na Educação Infantil tradicionalmente se liga à relação cuidar/educar e aos aspectos do desenvolvimento infantil. Para orientar e promover o brincar para crianças na creche o MEC elaborou um conjunto de orientações curriculares no intuito de garantir que as práticas docentes priorizassem o cuidar/educar de forma articulada, por meio da brincadeira, e como as brincadeiras também propiciam o desenvolvimento infantil. Para tal, o documento enfatiza o brincar como forma de interação da criança com o mundo que a cerca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998. p.28).

Autores como Piaget e Vygotsky investigaram em suas pesquisas a relação da brincadeira com o desenvolvimento da criança. Ambos apresentam pontos de vista diferentes sobre o lugar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil. Enquanto Piaget privilegia a predominância do aspecto biológico sobre o cultural, Vygotsky dá ênfase ao aspecto cultural sobre o biológico. As contribuições desses autores não são antagônicas, apenas partem de observações diferentes e se complementam, ajudando-nos a compreender a brincadeira como potencial para o desenvolvimento (FONTANA, 1997; OLIVEIRA, M., 1997a).

Para Vygotsky a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois quando brinca a criança se comporta além do seu modo habitual para a sua idade, fazendo com que recrie o significado do mundo que a cerca. Ações como compreender, negociar, imaginar e experimentar são vivenciadas pelas crianças na medida em que brincam. Estas ações não envolvem apenas o aspecto cognitivo da criança, mas, a criança como um todo, configurando-se, nesse sentido, como prática de interação social (FONTANA, 2007; OLIVEIRA, M., 1997b).

Nesse sentido, Friedmann (2012) vem reforçar como as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito a cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. As crianças nascem e crescem em uma determinada cultura na qual vão desenvolver habilidades pessoais e adquirir conhecimentos historicamente definidos por um grupo social. As brincadeiras caracterizam a diversidade cultural com seus saberes, valores e crenças e são influenciados pelo contexto social, familiar e midiático. “Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade” (FRIEDMANN, 2012. p.23).

De acordo com Kishimoto (2010), podemos dizer que a criança aprende quando interage com as pessoas e os objetos por meio das brincadeiras, independente do ambiente na qual está inserida (a casa ou a creche). Em seu ambiente familiar a criança já brinca e conhece diversas brincadeiras advindas do contexto cultural da família. Essas brincadeiras devem ser valorizadas na construção do currículo, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Para a autora o brincar é a atividade principal de toda criança da creche. A criança que brinca aprende e ensina, vivencia diferentes experiências em relação ao mundo e ao meio em que vive.

Para Oliveira (1997) a brincadeira além de ser uma situação imaginária, é também uma atividade constituída por regras. Mesmo nos universos do faz-de-conta existem regras que devem ser seguidas. As regras das brincadeiras levam as crianças a se comportarem de maneira mais avançada do que aquela que é comum para a sua idade. O que impulsiona a criança para além do comportamento habitual de sua idade é esforçar-se durante as brincadeiras para exibir um comportamento do papel que estão representando, podendo ser: um motorista, um professor e assim por diante. “O que na vida real é natural e passa ser despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha” (OLIVEIRA, M., 1997c. p.67).

Na teoria de Vygotsky a brincadeira “faz-de-conta” é valorizada na discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. O autor enfatiza o contexto social em que a criança está inserida; para ele, a brincadeira viabiliza a curiosidade, a investigação e a aprendizagem sobre o mundo e as pessoas.

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY, 2003. p.68).

Propiciar a educação lúdica é importar-se com a formação integral da criança nos espaços educativos, oferecendo-a espaços e tempos para as brincadeiras espontâneas, pois a partir delas é possível conhecer as necessidades, os limites, os interesses e os potenciais de cada criança. Como Almeida (1995) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA 1995. p.41)

Imprimir ao brincar na Educação Infantil um olhar advindo das contribuições da geografia cultural é reconhecer que os lugares nos quais habitamos as negociações com o mundo vão além da interação social, embora não prescindam desta, posto que na construção das paisagens geográficas, nas quais estamos imersos desde a

infância, significamos o mundo: “as crianças assimilam conhecimentos, atitudes e valores, observando o que se faz à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares (CLAVAL, 2007. p. 15).

Nesse sentido, as interações sociais são ressignificadas para além dos aspectos cognitivos. Os seres humanos atuam em um mundo construído por eles mesmos, e neste mundo encontram significados desde crianças. A cultura infantil, ou a cultura de uma sociedade é constituída pelo mundo vivido cotidianamente por todos nós nos diferentes territórios. Neles nos movimentamos e nos relacionamos espaço/temporalmente imprimindo marcas e o recriando, em processos simbólicos, como nas brincadeiras infantis. Poderíamos dizer que o brincar é a “ação humana produzindo e vivenciando paisagens, regiões, territórios e lugares” (ROSENDAHL e CÔRREA, 2001a. p. 29).

Em uma das cenas apresentadas por Meirelles (2015), observamos a brincadeira do menino no tanque de areia realizada sob olhar sensível de uma educadora. A brincadeira espontânea dentro da escola, nessa perspectiva, não é mais um passatempo. É, sim, a oportunidade de reconhecer a potência da criança expressa nessa manifestação e nas experiências que recria nesta demarcação espacial, que remete a territórios vividos. Para além do tanque de areia, podemos refletir sobre o parque infantil na escola, que muitas vezes perde seu valor para a Educação Infantil ao ser considerado como espaço de brincadeira livre, sem “intencionalidade do adulto”. Um olhar sensível do/a educador/a poderia captar o brincar diverso das crianças, e o que esse brincar nos conta dos territórios vividos nos quais habita.

Em nossas experiências na educação infantil observamos diversos espaços potencializadores do brincar, como a brinquedoteca, o pátio, o pomar, o parque, a horta comunitária, a sala de aula e outros ambientes, como o espaço que circunda a escola, embora nem sempre explorado. De modo geral, nas práticas da educação infantil há um entendimento pedagógico que divide o brincar entre brincadeira livre e brincadeira dirigida.

Na brincadeira dirigida, o/a professor/a deposita uma intencionalidade ao propor as crianças brincadeiras que muitas vezes carregam memórias de diferentes culturas, como: corre cotia, chicotinho queimado, seu mestre mandou, elefante colorido, quem foi embora, morto-vivo, brincadeira de roda e muitas outras. Observamos que as crianças se envolvem neste momento de atividade coletiva, na qual imprimem sentidos e ritmos individuais.

As atividades vistas como livres, normalmente acontecem no parque, no tanque de areia e na brinquedoteca. As crianças desenvolvem a autonomia nas escolhas das brincadeiras e de seus pares, socializam, e representam muitas vezes as vivências trazidas de casa, ou de outros espaços.

A brincadeira não é uma atividade já dada na vida do ser humano, ou seja, as pessoas aprendem o brincar, desde cedo, nas relações que estabelecem com os

outros e com a cultura. Ao brincar, as crianças recriam formas e funções dos objetos do seu cotidiano, de maneira que as vasilhas com areia transformam-se em bolo, os copinhos de água em cafezinho, as pedrinhas em comidinhas e cabos de vassouras tornam-se cavalos e com eles as crianças viajam para outros tempos e lugares.

Observando crianças na educação infantil, na cidade (em diferentes bairros) e no campo, podemos dizer que o brincar muitas vezes regrado da escola, no qual se busca sempre conferir uma intencionalidade pedagógica, escapa ao território escolar (com suas regras, normas, delimitação temporal, predomínio da escrita sobre a oralidade). Nesse brincar é possível capturar o vivido que na infância comporta relações em um mundo no qual se descobre e recria práticas demarcadoras dos espaços de vida. É possível ver no brincar das crianças marcas territoriais construídas na experiência que os envolve, o sentido que “dão a vida e sobre a maneira pela qual modelam os ambientes e desenham as paisagens para neles afirmar sua personalidade” (ROSENDAHL e CÔRREA, 2001b, p. 42).

Para as crianças do campo, o brincar é diverso da cidade. Assim, como há diferenças do brincar em diferentes bairros, em diferentes famílias e há, também, um apelo maior ou menor para as brincadeiras “ditadas pela mídia”, que universaliza o brincar e ignora as diferenças. Tal universalização permeia as práticas escolares, nas cantigas, nos teatros, nas festas, nas quais o brincar se transveste de fazeres infantis em datas comemorativas.

Imprimir um olhar territorial sobre o brincar é considerar que o mesmo se faz nos exercícios muitas vezes tensos de ser criança. Como afirma Arroyo e Silva (2012) há os corpos-infância precarizados, resistentes, lutadores que carregam as memórias das culturas, da vida e que muitas vezes são esquecidos na escola. O brincar se faz, portanto, na diversidade dos corpos-infância.

O BRINCAR PARA ALÉM DA ESCOLA

Ao refletir sobre os territórios do brincar na cidade e no campo, poderíamos afirmar que eles mostram gestos, contam histórias, guardam memórias, comportam a diversidade. Meirelles (2015) afirma que para além da escola, as praças, as organizações sociais, as ruas, as famílias, as quadras de esportes, bem como as manifestações populares passariam a ser considerados como ambientes educativos proporcionando aprendizagens significativas às crianças.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o brincar e a necessidade de apropriação pelas crianças (na escola, ou fora dela) dos espaços públicos. A escola necessita validar como educativo os espaços de entorno da escola, quer ela se localize no centro, na periferia, ou no campo. Além dos espaços públicos, os diferentes atores sociais que habitam esses espaços devem também ser valorizados pela escola como sujeitos que constituem territórios com suas histórias, práticas e memórias nas quais o brincar se faz presente. Assim, espaços e sujeitos validam os territórios do brincar na escola

e fora dela propiciando uma diversidade de diálogos, posto que o brincar da escola precisa ecoar os espaços para além da escola.

Inspirada na valorização do brincar a partir de Kishimoto (2010) é necessário refletir essa tríade – cuidar/educar/brincar no fazer pedagógico com as crianças. A autora afirma ainda sobre o brincar como um direito a ser garantido, o que implica em oferecer às crianças o acesso ao patrimônio material e simbólico da humanidade, assim como à produção de novos saberes e fazeres. Isso significa oferecer tempo e espaço à experiência e à construção de sentidos pelos sujeitos, pois, como diz Paulo Freire, “educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano” (GADOTTI *apud* FREIRE, 1996. p. 37).

No livro organizado por Meirelles (2015), que mapeou experiências do brincar no país, foram observadas crianças brincando em diferentes contextos (escolas, comunidades na cidade e no campo, tribos indígenas) com o propósito de compreender como elas vivenciam suas infâncias, como brincam e se expressam quando são as protagonistas das suas histórias e das experiências que vivem.

Em nossas experiências na Educação Infantil temos constatado o esforço de algumas escolas da rede municipal de Governador Valadares que tem se movimentado nesse sentido, buscando identificar as potencialidades do entorno escolar na tentativa de promover maior envolvimento das famílias na rotina das instituições estando atentas à tríade cuidar/educar/brincar que já foi citado, inspirada por Kishimoto (2010).

Esse movimento da escola em direção ao território da cidade está previsto inclusive no Plano Municipal de Educação (PME) como estratégia para a ampliação da jornada escolar. Nesta rede municipal crianças da cidade e do campo permanecem nos espaços escolares de educação infantil oito horas diárias. Nesse tempo integral, o diálogo com a cidade e o campo se faz particularmente importante na construção de outras relações espaço temporais. A estratégia 6.5 do PME enfatiza:

A partir da vigência deste PME, promover a articulação das escolas urbanas e campo com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (GOVERNADOR VALADARES, 2015, p. 121)

Nessa aproximação o PME, em sua estratégia 6.6, convoca as escolas a construir e valorizarem a cartografia dos Bairros e dos Distritos para otimização dos espaços do entorno das instituições (GOVERNADOR VALADARES, 2015).

Nesse sentido, o termo “cartografia”, trazido do campo da Geografia, não se resume a construir mapas de um território meramente físico, mas exige a sensibilidade de reconhecer as dimensões simbólicas e afetivas do “território vivo” que se configura como um conjunto dinâmico no qual se entrecruzam diferentes linhas, traçados, memórias, relações sociais.

Como exemplo do exercício de traçar cartografias, podemos citar algumas ações realizadas por professoras do Centro Solidário de Educação Infantil Raio de Luz em

2015. À época, a instituição atendia na Educação Infantil 260 crianças com idade compreendida entre 3 e 5 anos e que permaneciam na escola 10 horas diárias. Essas ações incluíram enquete com as crianças e suas famílias sobre suas brincadeiras preferidas quando crianças.

O resultado foi socializado em rodas de conversa e as crianças ajudaram a confeccionar um gráfico relacionando suas respostas às de seus pais, mães ou responsáveis. Nesse processo uma mesma brincadeira ligou diferentes gerações. Tanto crianças como adultos relacionaram como brincadeira preferida a bolinha de sabão.

A partir das brincadeiras listadas era hora de vivenciar a melhor parte: brincar! Assim, *amarelinha, pipa, queimada, pula corda, peteca, pião, pique pega, roda, passa-anel e caiu no poço*, faziam parte da rotina da instituição e as professoras se colocavam, também, como sujeitos brincantes. Sobre essa postura Dalben e Costa (2009) recomendam que faça parte inclusive da proposta política pedagógica da instituição de Educação Infantil, ao salientarem o papel do professor, qual seja, colocar-se como brincante e envolver-se nas brincadeiras das crianças.

Na enquete realizada com as famílias, outra questão que se levantou foi sobre o espaço onde as crianças brincam. Em algumas respostas foi evidenciado o receio das famílias em relação ao uso dos espaços do bairro, a rua e a praça como espaços potenciais de brincadeira das crianças. A maioria das famílias que mora em casas sem quintais, ou em apartamentos, respondeu que as crianças brincam no quarto, ou assistem televisão, e que a escola é o espaço que consideram seguro para as brincadeiras das crianças. Contudo, em atividades de identificação dos territórios educativos do bairro, os professores identificaram a horta comunitária, as *lanhouses*, o centro de atendimento da Pastoral da Criança, a praça e as chácaras de funcionários e famílias como espaços em que poderiam se desenvolver atividades significativas para as crianças.

Relatamos uma experiência de uma creche localizada em um bairro periférico. Para as crianças do campo cumpre observar o brincar específico das crianças do campo que nele imprimem a marca da relação com a terra, com a memória campesina e com a cultura, embora muitas vezes não valorado na escola, como parte constitutiva da Educação do Campo, portanto, como parte do currículo escolar, como defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010).

Não se pode conhecer as crianças fora das relações que estabelecem consigo mesmas, com as pessoas adultas, com a cultura e os espaços de vida. Por isso algumas questões merecem reflexão ao discutirmos o brincar das crianças campesinas: qual a nossa concepção de criança e de infância? Quem são nossas crianças do campo? Como elas vivem? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam?

Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão,

casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador (SILVA e PASUCH, 2010. p. 1)

Em nossas andanças pelo campo no município de Governador Valadares, em que uma das autoras que coordenou o processo de construção da Política de Educação Municipal para as Escolas do Campo, foi possível encontrar nas escolas e comunidades o repertório do brincar infantil, trazido por crianças, famílias e comunidade nos encontros realizados com as escolas e comunidades no debate sobre a Educação do Campo. Mas, também, foi possível encontrar escolas de Educação Infantil que se limitavam ao espaço da escola cerceando o acesso das crianças ao campo que permanecia vasto lá fora, no caso das escolas isoladas, ou aos espaços de entorno como o campo de futebol, a praça, a venda, as ruas, os espaços abertos ao lado da escola, no caso das escolas localizadas nos distritos.

Mapear os territórios do brincar fora da escola no exercício de traçar cartografias é procurar apreender os sentidos simbólicos do território, sua materialidade, mas também as relações de poder que o atravessam. Nesse sentido, cabe refletir sobre o que compreendemos como infâncias, sobre o brincar e sobre a Educação Infantil na cidade e no campo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos refletir sobre o brincar na escola e fora dela, e sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, ao adotarmos a expressão “territórios do brincar” destacamos que o brincar é tecido nas relações sociais e carrega as marcas das diferenças culturais e territoriais.

A brincadeira não é uma atividade já dada na vida do ser humano, ou seja, as pessoas aprendem o brincar, desde cedo, nas relações que estabelecem com os outros e com a cultura. Desse modo, o brincar deve ser compreendido como parte constitutiva das práticas da educação infantil – a criança brinca e no brincar apresenta as memórias afetivas, as relações sociais, as mazelas, as alegrias, as angústias, os limites... a precariedade do viver...

As experiências de construção de cartografia por uma escola urbana da rede municipal, relatada neste trabalho, possibilitou a realização de atividades extra-classe com as crianças no esforço de reterritorializar os espaços públicos potencializadores de práticas educativas, como preconizado na estratégia 6.6 do PME, e apontam para a importância de se construir cartografias do brincar em um movimento no qual a escola se abra para o entorno reconhecendo o potencial educativo do território que a circunda

e a diversidade que o compõe.

Sobre o brincar das crianças do campo, identificamos um potencial rico do repertório do brincar infantil que é levado para a escola, ao mesmo tempo que percebemos a necessidade das escolas se abrirem para o território vivido da comunidade, o que nos faz levantar questões sobre que experiências sensoriais, afetivas estéticas, éticas, políticas e ambientais são vividas por essas crianças? O que queremos para elas? O que elas desejam para si? Qual projeto de educação do campo temos para as escolas do campo?

Essas reflexões nos obrigam considerar aspectos bem práticos, como espaços, tempos diferenciados e materiais. Mas, sobretudo, exige educadores dispostos à transformação de sua prática e de seu olhar para a criança. Um olhar sensível que perceba a criança em toda sua expressão e complexidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARROYO, M; SILVA, M. R. da; (Orgs.). **Corpo-Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 jun. 2016.

CLAVAL, P. **Geografia Cultural**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z (Orgs.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DALBEN, Â. I. L. de F; COSTA, T. M. L (orgs.). **Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social**: Brincar, Linguagem Oral e Escrita. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GADOTTI, M (org). Paulo Freire: *uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez e IPF, Unesco, 1996.

GOVERNADOR VALADARES. Diário Oficial Eletrônico – Ano II, Nº 318. Plano Municipal de Educação. p. 113-137. Governador Valadares, 2015. Disponível em www.valadares.mg.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**, FE-USP - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 24 mai. 2016.

MEIRELLES, R (Org.) **Território do brincar**: diálogo com escolas (Org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar)

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O Currículo na Educação Infantil**: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ setembro-2010>. Acesso em: 24 mai. 2016.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

TRABALHANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM JARDIM SUSPENSO EM ESCOLA DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO

João Junior Joaquim da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Ciências
Biológicas - Licenciatura
Recife – Pernambuco

Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco, Ciências
Biológicas - Licenciatura
Recife – Pernambuco

RESUMO: É cada vez mais cognoscível a premência de uma educação de qualidade que viabilize uma formação completa do indivíduo. Para direcionarem-se nesse percurso, os professores devem se atribuir de novas metodologias de ensino cuja ênfase na interdisciplinaridade é um elemento essencial para a contextualização geral dos conteúdos apresentados. Sem a interação entre as áreas de conhecimento, o conteúdo explanado torna-se limitado, restringindo as estratégias do docente a mais pura frustração. Pensar educação de qualidade é criar mecanismos que senhoreiem os percalços encontrados atualmente e faça com que as possibilidades de aprendizagem excedam o limite da sala de aula, integrando o âmbito escolar ao sujeito e cooperando para que ele se torne um membro ativo e capaz de realizar mudanças na sociedade. O presente trabalho, levando em conta que as questões ambientais têm ganhado destaque nas

últimas décadas, tem como finalidade buscar a integração de artes e ciências, permitindo que o aluno desenvolva senso crítico sobre problemas ambientais e reutilização do que ele compreendeu até então como “lixo”. Ademais, perpassa a falsa ideia de conscientização ambiental postulada nos colégios, e propõe, nesse sentido, estimular a criatividade, o trabalho em grupo e a ornamentação da instituição de ensino que, visando promover mudanças de valores por meio da educação ambiental, utiliza-se da participação dos estudantes da zona rural do município de Passira – PE, e colaboradores do Programa Integrado Pesquisa Ensino e Extensão – PIPEx, da UFPE, para fazer deste, um exemplo de mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Jardim suspenso, Interdisciplinaridade, Educação ambiental.

ABSTRACT: It is increasingly knowable the urgency of a quality education that enables a complete formation of the individual. In order to be guided in this way, the teachers must be attributed of new methodologies of teaching whose emphasis in interdisciplinarity is an essential element for the general contextualization of the presented contents. Without the interaction between the areas of knowledge, the content explained becomes limited, restricting the teacher's strategies the sheer frustration. To think of quality education is

to create mechanisms that lend the current mishaps and make the learning possibilities exceed the limit of the classroom, integrating the school scope to the subject and cooperating so that it becomes an active member and able to make changes in society. The present work, taking into account that environmental issues have gained prominence in the last decades, aims to seek the integration of arts and sciences, allowing the student to develop a critical sense about environmental problems and reuse of what he understood until then as “ “. In addition, it goes through the false idea of environmental awareness postulated in colleges, and proposes, in this sense, to stimulate creativity, group work and the ornamentation of the educational institution that, in order to promote changes of values through environmental education, is used the participation of students from the rural area of the municipality of Passira - PE, and collaborators of the Integrated Program of Education and Extension - PIPEX, UFPE, to make this an example of changes.

KEYWORDS: Suspended garden, Interdisciplinarity, Environmental education.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é pautada na busca de uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e com as demais espécies que habitam nosso planeta. Neste sentido é importante que voltemos nossas críticas ao princípio antropocêntrico que sempre resultou na devastação das demais espécies em benefício da nossa. É necessário fazer com que a população entenda que os recursos naturais abundantes em nosso país, são uma fonte de riqueza e devem ser exploradas com consciência, uma vez que estes recursos não são inesgotáveis, e somos extremamente dependentes do equilíbrio ambiental. Equilíbrio este que é posto em risco com a o avanço da modernidade e o consumismo desenfreado, estamos degradando nosso solo, poluindo nossa atmosfera e afetando todo um ciclo ecológico que se estabeleceu durante milhares de anos, e o saldo final do rompimento desse equilíbrio vai ser negativo para todas as espécies.

As questões ambientais tem ganhado destaque nas últimas décadas, a problemática do lixo e da poluição são elementos perceptíveis no cotidiano de toda a sociedade, frente a isto os professores de ciências travam de fato uma batalha contra a falta de orientação sobre o descarte e reutilização de lixo, de modo a incentivar a formação de uma consciência ambiental a fim de minimizar os impactos causados pela população humana. Sobre o início dos esforços de conservação Cribb (2010) afirma que:

A partir da revolução científica o homem passou a se relacionar com a natureza de forma dominadora. O modelo de desenvolvimento definido a partir da Revolução Industrial acarretou uma intensificação da destruição dos recursos naturais provocando reações e a organização de parcelas da sociedade em torno da preservação da natureza (CRIBB, 2010 p.44).

O ser humano manteve ao longo dos séculos estabeleceu uma relação dominadora sobre a natureza, com uma exploração intensa e sem análise de danos

a longo prazo. Somente com o entendimento da educação ambiental é possível racionalizar a utilização dos recursos que a nós são oferecidos. Neste aspecto Ramos (2010) comenta:

Seja como for, a visão atual de natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura – que se tornou dogma – de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma.

A conservação do nosso planeta é uma obrigação de toda população, as preocupações que se expandem sobre esta temática, devem ser entrelaçadas ao princípio de sustentabilidade que deve ser pensado e implementado a longo prazo. Para romper com o crescimento econômico e tecnológico centrado na intensa exploração e degradação do meio, é necessário a mudança do sistema de desenvolvimento atual, ou seja, o desenvolvimento capitalista-industrial é importante porem não pode excluir o desenvolvimento sustentável, pautado no respeito ao desenvolvimento de todos os outros organismos sejam animais ou vegetais que habitam nosso planeta. Roos e Becker (2012) afirmam:

Esse processo de transição de um sistema para outro somente será possível através da Educação Ambiental, que fornece as bases teóricas para chegar-se a sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá a plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

Muito se fala sobre conservação ambiental, porem o que deve ser feito frente ao consumismo exacerbado de materiais? Uma vez que ano após ano a quantidade de lixo gerado mundialmente cresce sem controle. Desta forma a reutilização de resíduos se apresenta como uma medida eficaz para diminuição desses resíduos. Na realidade da zona rural é comum que o serviço de recolhimento do lixo não seja tão acessível para todos devido à localização das residências, outro fator preocupante é a demora para que esses resíduos sejam recolhidos, podendo passar mais de uma semana sem a coleta, portanto, muitos agricultores optam por queimar seu lixo, o que não é uma atitude ecologicamente correta, uma vez que a queima de lixo polui a atmosfera, gera cinzas que podem contaminar o solo e podem ocasionar um incêndio, além do mais, nem todo resíduo pode ser queimado facilmente, como latas, vidro e restos orgânicos. A deposição desses materiais em terrenos abandonados resolve o problema individualmente, porem as consequências ao longo prazo são desastrosas.

Desta forma compreende-se que é de suma importância a aplicação de novas práticas educativas de incentivo ao cuidado com o ambiente, que se articulem com a arte e a criatividade na formação de alunos mais críticos e conscientes dos problemas ambientais causadas pela interferência antrópica. E para que isso ocorra de modo articulado, tanto entre as iniciativas existentes no âmbito educativo como

entre as relações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental, faz-se necessária a educação ambiental na promoção de uma nova cultura na escola, objetivando a participação ativa na defesa do meio ambiente.

CONHECENDO UM POUCO MAIS DO PROJETO DE EXTENSÃO PIPEX

O projeto de extensão PIPEX (programa integrado pesquisa, ensino e extensão) é um projeto que existe há mais de 10 anos, vinculado ao departamento de histologia e embriologia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é coordenado por um docente efetivo, lotado no departamento em questão, o programa atua em 4 escolas do município de Passira, das quais 3 estão situadas na zona rural, e uma no centro da cidade.

O objetivo principal do projeto é possibilitar a interiorização da biologia, com aulas práticas que são levadas semanalmente para auxiliar os alunos a compreenderem a prática do que é visto nas aulas expositivas durante a semana, o projeto visa abarcar um grande número de alunos propondo outros formatos de intervenção, como as caravanas que são realizadas em datas específicas no decorrer do ano e tem a finalidade de dinamizar o conhecimento com atividades esportivas e científicas.

Também estão previstas nas atividades do programa a implantação de horta nas escolas onde atuamos. As atividades desenvolvidas com a horta possibilitaram o contato direto com a terra, proporcionando experiências e aprendizados de como preparar o solo, conhecer e associar os ciclos alimentares de semeadura, o cuidado com a terra e a preservação e respeito ao meio ambiente. Integrado a horta escolar, através deste trabalho objetivamos o cuidado com o jardim da escola e com a reutilização de materiais recicláveis.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE NO ÂMBITO ESCOLAR

O meio ambiente é um tema transversal, comumente abordado em nosso dia a dia, seja na televisão, rádio, internet ou nas escolas, este assunto se faz presente em nosso cotidiano em muitas esferas. Para Carvalho (2006) a educação ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição do acesso aos recursos naturais, e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

A educação ambiental no contexto escolar tem pecado muito por não favorecer o crescimento intelectual dos indivíduos, levando-os a tomar atitudes e desenvolver criticidade sobre as questões que envolvem o meio ambiente. Meirelles e Santos (2005, p. 34) dizem:

A educação ambiental, é uma atividade que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e os

eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O trabalho lúdico e reflexivo e dinâmico e respeita o saber anterior das pessoas envolvidas.

Neste contexto nos cabe direcionar esforços para refletir e progredir com nossos alunos, afim de que o trabalho sobre o meio ambiente não seja vazio, e sim evoque a capacidade de desenvolver atitudes em prol da conservação e sustentabilidade. Kindell (2006) comenta que estudos e práticas realizadas apontam que, a educação ambiental só será eficaz, se levar os alunos a terem percepção do mundo que os cerca, “envolvendo-os de forma a despertar uma consciência crítica que busca soluções para o problema”.

Sobre o espaço da escola Roos e Becker (2012) Afirnam que:

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada criança, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Ao se falar em educação ambiental e conservação do meio, não é possível dissociar a problemática do lixo na nossa sociedade, como já foi pontuado acima. Mas o que é lixo? De acordo com Oliveira e Carvalho (2004) pode-se considerar lixo todos os tipos de resíduos sólidos resultantes das atividades humanas ou do material considerado imprestável ou irrecuperável pelo usuário, seja papel, papelão, restos de alimentos, vidros, embalagens plásticas.

A problemática do lixo se deteriora cada vez mais, devido aos custos elevados para implantação e manutenção de sistemas de coleta e tratamento do lixo, muitas vezes os órgãos públicos fracassam em tentar dar um fim correto a esses resíduos. Alencar (2005) evidencia o papel da escola na formação de cidadãos críticos sobre a temática do lixo ao afirmar que:

A escola, por ser difusora de conhecimentos e formadora de opiniões, deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar o problema do lixo através do desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão, participação e, acima de tudo, comprometimento pessoal e mudança de atitudes para com a proteção da natureza. Sendo assim, as escolas cumprem um papel fundamental, ao lado das empresas e da mídia, de formar cidadãos críticos e formadores de opiniões.

Tendo a escola como um ambiente de suma importância na formação do ser humano, identifica-se a necessidade de promover ações integradas com outras áreas de conhecimento para auxiliar no processo de internalização do que é aprendido na escola, entre as diversas áreas de conhecimento a associação com a arte traz boas alternativas para o desenvolvimento de cidadãos atuantes na sociedade e preocupados com as questões ambientais. Essa associação possibilita o exercício da criatividade do

aluno, permitindo que o mesmo materialize aquilo que pensa e possa contribuir com a preservação do ambiente mediante a reutilização de “lixo” utilizando a criatividade como forma de expressão.

De acordo com Silva e Batista (2016) a arte ocupa um lugar imprescindível na história da humanidade, pois remonta da época onde ainda vivíamos em cavernas, e ao longo do tempo se constituiu como uma maneira de interação dos indivíduos com o mundo. a arte é tão antiga quanto a história da humanidade, a arte surgiu com manifestações religiosas primitivas. Sobre a associação da arte com a educação ambiental Silva e Batista (2016) comentam que:

Vemos a arte como uma aliada que permite apontar nossa atenção para as aspirações e relações diretas com outras culturas e tradições, direcionada para uma prática educativa baseada nos valores humanos, na capacidade de reflexão e no diálogo. Percebemos que essa junção de princípios representa possibilidade real de mudanças e construção de novos rumos para a humanidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem para a Educação Ambiental e Arte, entre outros, que sejam trabalhados de forma transversal entre as disciplinas.

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação (BRASIL, 1997, p. 67-68).

Segundo Reigota (2001, p.24) “a escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade”.

Partindo deste entendimento, e fazendo uma conexão com as perspectivas da educação ambiental, é totalmente possível visualizar a arte como uma aliada interessante, quando buscamos refletir sobre possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica no ensino fundamental (Silva e Batista, 2015).

Temos a arte como um instrumento que permite o autoconhecimento, e o conhecimento do meio natural e social no qual o estudante está inserido, tendo em vista que “através da arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experimentar em nossa vida cotidiana” (DUARTE JR, 2009, p, 68).

Conforme analisa Reigota (2001, p.49) “Os recursos didáticos mais artísticos e criativos são os mais adequados na perspectiva inovadora da educação ambiental”. A análise da literatura permite concluir que a existe necessidade da escola se apropriar de ferramentas pedagógicas, que contribuam para que os alunos experienciem possibilidades de construção de conhecimento individual e coletivo na busca de uma educação ambiental crítica e sustentável com atividades lúdicas que contribuam para a reflexão de sua condição de ser humano (Silva e Batista, 2016). Identifica-se ainda

que muitos alunos não desenvolvem a consciência ambiental, devido a uma estrutura educacional com métodos defasados, que não sintoniza com a realidade, e gera cidadãos com hábitos e comportamentos prejudiciais ao meio ambiente.

METODOLOGIA

Durante as atividades do projeto de extensão PIPEX (programa integrado pesquisa, ensino e extensão) se constatou a necessidade da ampliação das atividades desenvolvidas no âmbito da educação ambiental na escola José Heráclio Duarte, que se localiza na região rural do município de Passira. Desta maneira como forma de ampliar o trabalho já desenvolvido na escola, uma oficina foi desenvolvida com a finalidade de incentivar os alunos a reutilizarem garrafas de água sanitária para confecção de canteiros suspensos.

A oficina se deu em duas aulas de 45 minutos, na qual se incitou o debate sobre o destino do lixo produzido nas casas dos alunos, foram elaboradas perguntas que estimularam os alunos do 7º ano a refletirem, como por exemplo quanto lixo sua família produz por mês? O que desse lixo pode ser reaproveitado? Quanto tempo estes resíduos levam para degradar-se na natureza? A problemática da poluição ambiental foi abordada fazendo uma conexão com a formação de lixões, a poluição dos lençóis freáticos e a queima desses resíduos que acarreta na poluição atmosférica, em seguida os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes, cada grupo recebeu uma garrafa de água sanitária ou amaciante 2L limpa e sem rótulo, além de tesouras, tintas e pinceis, para que confeccionassem canteiros decorados para ornamentação da escola, os alunos retiraram o fundo das garrafas com auxílio de uma tesoura, fizeram dois furos nas laterais da garrafa onde o arame foi amarrado, em grupo os alunos decidiram como iriam decorar a garrafa, feito isso foi a vez de preparar a terra e as mudinhas, a terra foi retirada do entorno da escola e misturada com esterco para melhorar a qualidade do solo, os alunos receberam mudas de *Portulaca grandiflora* uma espécie de flor rasteira muito conhecida pelo nome popular de 11 horas, após as mudas serem plantadas, os alunos escolheram o lugar para pendurar o canteiro, a oficina foi encerrada com o seguinte questionamento: todo lixo é realmente lixo?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da oficina foi possível observar vários aspectos, entre eles: a interação entre os alunos, eles de fato escolhiam a melhor maneira para decorar sua garrafa, as decisões foram tomadas em conjunto, sob esta perspectiva vale salientar que é uma grande dificuldade incentivar os alunos a se preocuparem com o lixo, e o meio ambiente. Abaixo estão contidas as imagens da oficina, durante a confecção dos canteiros suspensos.





Imagens 1,2 e 3: decoração das garrafas.

Em um segundo momento após terminarem a parte da pintura, os alunos penduraram as garrafas para que secassem.



Imagem 4: garrafas secando.

Imagem 5: turma do 7º ano após a decoração da garrafa

Depois da secagem os alunos colocaram terra em suas respectivas garrafas e plantaram as mudas de *Portulaca grandiflora*, este momento foi marcado pelo contato com a terra, trabalhando com os estudantes as diversas maneiras de reproduzir assexuadamente uma planta, os canteiros foram fixados em um muro, próximo de onde está localizada o projeto de horta da escola.



Imagens 6, 7 e 8: trabalho exposto ao ser finalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco principal desse trabalho foi despertar nos alunos uma consciência ambiental, e um sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. tendo em vista que não é difícil reutilizar materiais que iriam para a lata de lixo. Ações como esta favorecem o trabalho coletivo e contribuem positivamente para a formação de estudantes mais críticos sobre as questões ambientais, por entender que no ambiente escolar também é lugar para exercitar a criatividade, o trabalho em equipe e a preocupação com nosso planeta, consideramos a experiencia exitosa. Já não é mais o suficiente comentar sobre os efeitos da poluição ao meio ambiente, ou se ater somente as datas especificas para

lembrar do meio ambiente, se faz necessário partir para ação e buscar métodos que tornem possível a atividade dos alunos no sentido da conservação do ambiente, isso tudo fica mais lúdico ao utilizara a criatividade e arte para transformar um material que não tem mais utilidade em outro que pode ser utilizado por mais tempo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. M. **Reciclagem de lixo numa escola pública do município de salvador**. Revista virtual Candombá, vol. 1, n. 2, p. 96–113, 2005. Disponível em <<http://www.gepexsul.unisul.br/extensao/2012/amb3.pdf>> Acesso em 8 de setembro de 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, I. C. D. **Educação ambiental: formação do sujeito ecológico**. 2º edição, São Paulo, Cortez 2006.

CRIBB, S. I. S. P. **Educação ambiental através da horta escolar: algumas possibilidades**. Revista educação ambiental em ação. P. 44, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2984>> acesso em 05 de setembro de 2018.

JUNIOR J. F. D: **Por que Arte Educação?** Coleção Agerê, Ed. Papyrus, edição 19º 2009.

KINDELL, E. A. I; FABIANO, W. S; MICAELA, Y. **Educação Ambiental: Vários Olhares e Várias Práticas**. 2ª ed. Curitiba-PR. Mediação, 2006.

MEIRELLES, M. S; SANTOS, M. T. **Educação Ambiental uma Construção Participativa**. 2ª ed. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, M. V. C; CARVALHO, A. R. **Princípios básicos do saneamento do meio**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

RAMOS, E. C. **O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental**. Revista Ambiente e Educação: Vol.15, 2010.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed, Brasiliense, 2001.

ROOS, A; BECKER, E. L. S. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Revista eletrônica em gestão, educação e tecnologia ambiental. Vol.5, nº5, 2012.

SILVA, R. P; BATISTA, M. S. S. **Arte e educação ambiental como possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica**. Revista de educação Educare, Vol. 2 Número 22, 2016.

TRABALHANDO O TEMA “ÁGUA” NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Mônica Augusta do Santos Neto

Instituto Federal de Alagoas

Arapiraca-AL

Amanda Juvino Soares

Instituto Federal de Alagoas

Arapiraca-AL

Maria Pâmella Azevedo Araújo

Instituto Federal de Alagoas

Arapiraca-AL

RESUMO: Este artigo traz uma proposta de sequência didática interdisciplinar relacionando o tema “água” a partir das aulas de matemática no 5º ano do ensino fundamental. Buscou-se construir uma Sequência que contemplasse o tema e que fosse confirmado e estivesse de acordo com os PCNs dos anos iniciais, além de inserir as disciplinas de português, ciências, geografia, história e arte, também a proposta relaciona o tema água com trabalho e consumo, saúde e meio ambiente. Diante das relações foi possível seguir uma sequência de conteúdos e disciplinas, focando na aula de matemática e, assim, perceber como é importante o uso de uma sequência didática envolvendo “o ciclo da água”, pois, pode-se averiguar que a relação da Matemática com os conteúdos propostos pelo tema contribui para um melhor entendimento, compreensão e formação de um indivíduo pensante diante das problemáticas

sociais. Assim, esse estudo contribui para os profissionais da educação fazendo-os refletir sobre a importância que a sequência didática interdisciplinar proporciona a partir das aulas de matemática levando o docente a enriquecer sua prática e o discente a ampliar o conhecimento e adquirir uma boa aprendizagem em relação aos conteúdos estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática, Interdisciplinaridade, PCN, Matemática.

ABSTRACT: This article presents a proposal of an interdisciplinary didactic sequence relating the theme “water” from the mathematics classes in the 5th year of elementary school. It was tried to construct a Sequence that contemplated the subject and that was confirmed and was in agreement with the PCNs of the initial years, besides inserting the disciplines of Portuguese, sciences, geography, history and art, also the proposal relates the theme water with work and consumption, health and the environment. Before the relations it was possible to follow a sequence of contents and disciplines, focusing on the mathematics class and, thus, to understand how important the use of a didactic sequence involving “the water cycle”, because, one can verify that the relation of Mathematics with the contents proposed by the theme contributes to a better understanding, understanding and training of a thinking individual in the face of

social problems. Thus, this study contributes to the education professionals making them reflect on the importance that the interdisciplinary didactic sequence provides from the mathematics classes leading the teacher to enrich his practice and the student to increase the knowledge and to acquire a good learning in relation content studied.

KEYWORDS: Didactic sequence, Interdisciplinarity, PCN, Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

O recurso água é um bem altamente explorado e esgotável. A contagem de água no mundo é de certa forma abundante, porém a sua distribuição não é homogênea. Devido ao aumento demográfico, a mobilidade e distribuição não uniforme da água, o recurso pode ser considerado limitado (Cardoso Neto, 2012). Esse problema relacionado à água gera muitos estudos e pesquisas, provocando a necessidade de práticas escolares que discutem e problematizam esse tema. Por esse motivo, trabalhar o tema “água” nas aulas de matemática com uma proposta de sequência didática é extremamente importante.

De acordo com os PCNs (1998), o tema “água” está inteiramente ligado à importância dos recursos hídricos para os seres vivos, envolvendo assuntos, como: formas de aproveitamento da água; o desperdício; a reutilização; a qualidade, o tratamento e a sua distribuição e os processos vitais importantes dos quais ela faz parte. A água é enfatizada como uma das substâncias mais importantes da natureza do ponto de vista ambiental e a relação da ação antrópica com a escassez da água em qualidade e quantidade (Brasil, 1998).

Com isso se faz interessante trabalhar esse tema com auxílio de uma sequência didática, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois fortalece a importância do recurso. Segundo Zabala (1998) sequências didáticas são:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]. (ZABALA, 1998, p.18)

As sequências didáticas são formadas por várias atividades encaixadas, questionamentos, atitudes, procedimentos e ações nas quais os alunos executam com a mediação do professor. As atividades que fazem parte da sequência são ordenadas de maneira que aprofundam o tema que está sendo estudado e com várias estratégias, assim, o tema será tratado durante um grupo de aulas de modo que o aluno se aproprie e se encaixe durante tudo o que está sendo desenvolvido.

Desse modo, se faz necessário perceber quais conteúdos devem ser tratados em uma sequência didática, como elenca Zabala (2002) ao mostrar a importância de se escolher e aprofundar os conteúdos escolares, já que eles colaboram para formação dos cidadãos e cidadãs inseridos na escola.

2 | O TRABALHO COM O TEMA “ÁGUA” NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 5º ANO, CONFORME OS PCNS

2.1 Correlacionando o Tema “Água” Com o Tema Transversal Trabalho e Consumo

Trabalho e Consumo é um assunto social abordado pelos PCNs em um de seus temas transversais. No qual é inserido no currículo escolar do Ensino Fundamental com a finalidade de que aconteça o ensino e a aprendizagem nos conteúdos trabalhados e que os alunos adquiram um papel ativo e participativo nos problemas sociais existentes. De acordo com os PCNs (1998) “Direta ou indiretamente, de forma explícita ou implícita, a escola trabalha com valores, representações e posicionamentos relativos ao mundo do trabalho e do consumo.”. A escola tem um papel de grande importância na sociedade, na qual pode promover conscientização e desenvolvimento dos alunos nos mais variados temas e problemáticas existentes no cotidiano dos indivíduos. E realizar proposta de ensino com o tema trabalho e consumo resgata conceitos e conhecimentos prévios dos alunos, pois este é um assunto que está enraizado nos contextos familiares.

O tema Trabalho e Consumo traz em sua proposta, que os conteúdos sejam aplicados de forma conjunta com as demais áreas estudadas, e a Matemática é uma delas, que segundo os PCNs (1998):

Os conteúdos matemáticos fornecem o instrumental necessário para a compreensão dos dados e informações colhidos em atividades sobre a situação de trabalho e emprego, salários, estudos comparativos de preços de produtos, verificação de vantagens e desvantagens das compras a crédito etc. (BRASIL, 1998, p. 370)

A relação da Matemática com os conteúdos propostos pelo tema contribui para um melhor entendimento, compreensão e formação de um indivíduo pensante diante das problemáticas sociais. Assim como na Matemática, o tema Trabalho e Consumo faz uma forte ligação com os temas transversais Meio Ambiente e Saúde. Conforme os PCNs (1998): “Esses temas se entrelaçam em diversos momentos mostrando a convergência entre os vários debates tratados nos diferentes temas transversais.”.

Nesse sentido, o professor pode correlacionar os conteúdos do Meio Ambiente como a água, com o Trabalho e Consumo, assim como a Matemática pode promover atividades que alcancem tais áreas de estudo com situações-problema para que os alunos entendam e encontrem respostas e soluções para os conteúdos estudados.

O professor pode trabalhar com a conta de água, por exemplo, para que os alunos possam fazer gráficos e descobrir em qual das casas dos próprios alunos a conta de água foi maior ou menor em um determinado mês. E a partir disso, ocasionar um diálogo sobre o consumo da água e a importância do seu racionamento para o meio ambiente.

2.2 Correlacionando o Tema “Água” Com Meio Ambiente

A questão ambiental é um tema social bastante discutido em diversas áreas como na saúde, educação e ecologia, pelo fato de que a qualidade de vida futura do homem depende do modo como ele age com o ambiente natural em que vive.

A educação é um meio fundamental para contribuir com os cuidados e preservação do ambiente natural e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem esse tópico como um dos temas transversais para compor o currículo educacional, de modo que pode ser flexível e trabalhado de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. De acordo com os PCNs (1997):

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. (BRASIL, 1997, p. 25)

Nesse sentido, é necessário que a escola proporcione aos alunos meios para que eles possam desenvolver atitudes, habilidades e respeito pelo ambiente em que vivem e uma aprendizagem com relação aos conteúdos tratados a partir do tema.

O PCN (1997) Meio Ambiente trata em seus blocos de conteúdos sobre a água como um dos ciclos da natureza, destacando que “Dentre esses ciclos, por exemplo, um dos mais importantes é o da água.” (BRASIL, 1997). A partir da seleção de conteúdos nesse bloco o mesmo documento indica o trabalho com “os ciclos da água, seus múltiplos usos e sua importância para a vida, para a história dos povos.”

Os Conteúdos relacionados à água e ao tema meio ambiente pode ser trabalhado pelos professores nas aulas de Matemática, com pesquisas sobre a quantidade de água doce que existe no planeta, ou no Brasil, por exemplo, e, diante da pesquisa, fazer problemas matemáticos relacionados ao racionamento da água.

Os PCNs (1997) obtiveram que ao se trabalhar com o conteúdo água o professor destaque a importância desse recurso natural para a vida, assim como para a história da humanidade, dentre muitos outros contextos importantes para a sociedade.

Compreende-se assim que trabalhar no contexto escolar com um currículo que insira no tema Meio Ambiente o consumo consciente da água, sua função e importância para a vida presente e futura do homem proporciona aos alunos uma aprendizagem para que possam contribuir com a melhoria e preservação do ambiente em que vivem.

3 | CORRELACIONANDO O TEMA “ÁGUA” COM SAÚDE

Saúde é um dos tópicos que está inserido nos temas transversais dos (PCNs) pelo fato de ser uma questão social na qual merece atenção, entendimento e contribuição de todo cidadão para que a partir do conhecimento e dos cuidados com a saúde possam ter uma melhor qualidade de vida.

De acordo com os PCNs (1997): “A escola, sozinha, não levará os alunos a adquirirem saúde. Pode e deve, entretanto, fornecer elementos que os capacitem para uma vida saudável. ”

Dentre os conteúdos propostos pelos PCNs (1997) para serem trabalhados com o tema saúde no ambiente escolar, são destacados aqui os relacionados à água, tais como: “identificação das doenças associadas à ingestão de água imprópria para o consumo humano; procedimentos de tratamento doméstico da água”, “rejeição ao consumo de água não potável”, “fatores ambientais mais significativos para a saúde presentes no dia a dia da criança: sistema de tratamento da água”. Os quais podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar com as demais áreas de estudo.

Para correlacionar o conteúdo água com a saúde nas aulas de matemática o professor precisa levar em consideração as questões inerentes ao tratamento e percepções que os alunos têm em relação a água, e desenvolver atividades que possam mostrar a sua importância para a vida de todos os seres vivos, como trabalho de porcentagem, frações, gráficos e tabelas.

Nas aulas de Matemática o professor pode levar textos que mostrem as doenças que adquirimos quando ingerimos água contaminada, por exemplo. E a partir disso fazer gráficos, tabelas das doenças que podemos contrair quando não bebemos água potável.

O trabalho interdisciplinar com as diversas áreas contribui para que os alunos ampliem o conhecimento e adquiram uma boa aprendizagem em relação aos conteúdos estudados. Segundo os PCNs (1997) “os conteúdos do tema não serão suficientemente contemplados se ficarem restritos ao interior de uma única área. ” Compreende-se assim que é possível trabalhar os conteúdos de um determinado componente curricular fazendo associação com outros campos de estudo.

4 | PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR O TEMA “ÁGUA”

4.1 A Importância do Trabalho Com Sequência Didática

Todo educador deseja que seu aluno alcance as habilidades esperadas para o ano que ele está inserido, e por essa razão realiza seus planos de aula com o intuito de alcançar o melhor sucesso em suas atividades. E a partir desse desejo de proporcionar em suas aulas momentos ricos de ensino e aprendizagem, o educador, como um ser pesquisador, está sempre à busca de novas metodologias de ensino.

Uma metodologia que tem contribuído com o processo de ensino e aprendizagem e tem ganhado espaço no ambiente de sala de aula é a Sequência Didática. Porém, alguns educadores podem apresentar dificuldade em realizá-la por vezes apresentando insegurança no processo de planejamento dessa proposta. No entanto, organizar uma sequência didática inicialmente parece ser algo difícil e que exige muito tempo; porém, planejá-la é partir do conhecimento prévio do discente, que unido à intervenção

pedagógica levará o aluno a alcançar o potencial esperado. É, também, pensar a melhor forma de levar adiante um conteúdo ou mais de um, que vai contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências do discente. É refletir no tempo que será preciso para concluir a sequência idealizada, nos recursos que serão utilizados e a forma que vai avaliar a inserção do aluno.

Claro que organizar uma sequência didática não é fazer simplesmente um plano de aula, mas todo plano de ensino deve partir do conhecimento prévio do estudante, então, as duas concepções se aproximam, pois, a Sequência Didática (SD) surge com a proposta de levar os alunos a se “apropriarem de práticas linguageiras” (Barros, 2013). A partir do conhecimento do aluno com o objetivo de levá-lo a alcançar novos potenciais a SD também é utilizada, atualmente, com outros objetivos, além dessa para a qual foi criada que é a de apropriação das práticas de linguagem.

Ao se propor uma SD pensa-se que o tempo gasto para o seu planejamento será desgastante e demorado; mas, com a prática, a visão do educador é ampliada e sua habilidade em construir uma sequência didática superará suas expectativas, e o professor verá que o tempo investido contribuiu no processo de ensino de modo que facilitou a aprendizagem, gerando satisfação tanto no educador como no educando. Outro fator a ser destacado é que uma sequência didática não se dá em uma aula, o professor utilizará mais de uma ao ponto de planejar suas aulas perpassando por várias disciplinas. O aluno verá uma sequência de ensino que facilita a aprendizagem, pois as atividades estão interligadas.

Além disso, a sequência didática pode ser dada de forma interdisciplinar, utilizando mais de uma matéria, unindo suas aproximações, e com isso levando para o aluno um conteúdo completo, não fragmentado, que faz o discente ampliar seus horizontes e perceber a presença do conteúdo utilizado de forma global, ou seja, de forma ampla.

Para Fazenda (2014, p. 13):

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1981), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. (FAZENDA, 2014, p. 13)

Desse modo, pensar em uma Situação Didática Interdisciplinar é pensar em uma metodologia que vai reunir várias disciplinas a partir de uma situação problema existente no espaço escolar ou na comunidade, e a partir do tema escolhido discuti-lo em sala e promover atividades que contribuam para o desenvolvimento do tema, gerando conhecimento para os alunos e resolução do problema.

4.2 Sequência Didática: o Ciclo da Água

Sequência Didática não é algo distante da realidade do educador e não é tão difícil

como aparenta ser, por isso, será proposto aqui uma Sequência Didática intitulada: “Ciclo da água” que pode ser realizada a partir das aulas de matemática em uma turma de 5º ano, partindo da construção de gráficos e tabelas. O suposto problema aqui idealizado é o desperdício da água em uma comunidade do interior de Alagoas.

Inicialmente, é importante ficar esclarecido que esta proposta didática é interdisciplinar, surge nas aulas de matemática utilizando duas aulas dessa matéria, mas serão envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa (duas aulas), Ciências (duas aulas) Geografia (uma aula), História (uma aula) e Arte (uma aula) e também a utilização dos temas transversais: *Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde*.

Disciplinas	Conteúdos	Objetivos	Duração das aulas
Matemática	Gráficos e tabelas	Construir, ler e interpretar gráficos e tabelas a partir do tema água; Conscientizar e evitar o desperdício da água.	100 minutos (Duas aulas)
Língua Portuguesa	Interpretação, debate, argumentação e produção de texto	Ler, interpretar, debater e produzir textos.	100 minutos (Duas aulas)
Ciências	Etapas do ciclo da água	Reconhecer as etapas que compõe o ciclo da água; Valorizar e cuidar do Meio ambiente; Discriminar os cuidados que devem ser utilizados antes de consumir a água.	100 minutos (Duas aulas)
Geografia	Recurso Natural: água	Identificar a presença da água como um recurso natural indispensável à vida do planeta	50 minutos (Uma aula)
História	Dia Mundial da Água e Declaração dos Direitos da Água	Conhecer a História do Dia Mundial da água e a Declaração dos Direitos da água	50 minutos (Uma aula)
Arte	Técnica do Pontilhismo	Conhecer a técnica do pontilhismo e seus principais artistas	50 minutos (Uma aula)

Quadro 1 – Proposta da Sequência Didática

Fonte: A autora (2018)

Para tratar do ciclo da água, pode-se propor que os discentes tragam de suas casas as quatro últimas contas da água. Ao iniciar a aula o professor diz que irá trabalhar o Ciclo da água e pode perguntar aos discentes como eles a utilizam no cotidiano. Em seguida, fazer uma listagem no quadro-negro para iniciar uma breve reflexão sobre o consumo da água e, depois, pedir que as crianças observem suas contas de água e o quanto é consumido a cada mês. O docente pode utilizar o modelo da conta da água de uma das crianças e a lousa para demonstrar para os alunos como eles podem fazer essa leitura da conta. (Para ajudar o docente no desenvolvimento da leitura do

número da conta, pode acessar: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1684>).

Depois, pedir para que as crianças construam um gráfico de colunas das contas de água. Em seguida, o professor pode levar as crianças a fazerem a leitura e comparar a quantidade de água utilizada nos últimos meses.

Após a construção do gráfico, o professor pode realizar algumas perguntas, tais como: “Qual mês foi gasto mais água? Qual mês a sua família economizou mais água segundo o gráfico? ”. Depois, desse debate o educador pode continuar a fazer outras perguntas para dar continuidade a SD, como: “ Vocês já tinham observado a conta de água? Quem ficou surpreso com a quantidade de água utilizada durante o mês? Vocês acham que em suas casas há desperdício de água? ”

Em seguida, a partir das respostas e levando em conta o conhecimento prévio do aluno, o professor pode trabalhar o texto informativo: É possível viver com 110 litros de água por dia? (O texto pode ser encontrado no site disponível na referência). Entregar a cópia do texto e direcionar as crianças a lerem e a debaterem sobre a água permitindo que os alunos façam comparação com o que é gasto diariamente em sua residência. Logo após, o docente pode dividir a sala em dois grupos, convidando um grupo a defender o tema e outro grupo a acusar, pode pedir a cada grupo que conversem entre si e escrevam em um papel os argumentos necessários para a defesa/ culpa, para que depois, os grupos possam apresentar aos colegas e o professor os argumentos utilizados. Ao fim do júri o docente pode dar a sentença, baseado nos melhores argumentos, deixando claro para turma que o que está sendo avaliado são os argumentos, mas que o texto trata do desperdício d’água e que é um bem que precisa ser preservado. Esse momento tem o intuito de levar as crianças a desenvolverem a argumentação e expor suas ideias sobre o desperdício da água.

Após o debate, o professor pode fazer o fechamento com os alunos elencando em cartolinas ações que podem ser feitas para evitar o desperdício da água e, depois, distribuir os cartazes na escola junto com os alunos, com intuito de conscientizar outros estudantes e funcionários sobre o desperdício da água. Antes de finalizar a aula o professor pode explicar aos alunos que antes da água chegar em nossas casas ela passa por vários processos, um deles é o ciclo da água, e esclarece que para que todos possam compreender melhor esse fenômeno será construído um Terrário (o site cujo o material a ser utilizado e o desenvolvimento da proposta está descrito, encontra-se na referência deste trabalho). Assim, a professora explica o que é o um terrário e pede aos alunos que tragam o material necessário para a sua construção na próxima aula.

Ao fechar esse primeiro momento, o docente deve gastar em torno de uma aula de matemática e uma aula de Língua Portuguesa, com duração de 50 minutos cada. Pode averiguar que além de trabalhar matemática e português, também foram trabalhados os temas transversais: Trabalho e Consumo, correlacionado com o Meio Ambiente.

No segundo momento, dando continuidade a SD, o professor relembra aos alunos o que foi trabalhado nas aulas anteriores sobre a água e, em seguida, indaga-os sobre o ciclo da água; nesse momento o docente não precisa se aprofundar no conteúdo, deve deixar os educandos falarem livremente, após a fala das crianças o professor esclarece que o que eles expuseram será averiguado a partir da experiência. Logo depois, divide os grupos para iniciar a construção do terrário para observar o processo do ciclo da água, essa atividade também leva o discente a perceber a necessidade de cuidar bem da água e do meio ambiente. Durante a construção do terrário os alunos vão sendo instruídos, após a realização o educador pede para que os alunos observem o processo do ciclo da água. E, a partir da observação, o docente pode indagar aos grupos sobre a experiência realizada, fazendo perguntas tais como: “O que são as gotinhas de água no plástico? Quais processos são responsáveis pela formação de água no plástico? O que vocês expuseram sobre o ciclo da água está sendo confirmando ou não? ”. Após, a observação e a fala dos grupos, o professor pode promover uma discussão no ambiente educacional referente a importância de cuidar do meio ambiente.

Em seguida, o docente pode fazer algumas perguntas, como: “qual tipo de água serve para o consumo do ser humano? Será que existe muita água no planeta? ”. Depois, apresentar um cartaz com o gráfico com a quantidade de água doce presente no planeta e a quantidade de água salgada, levando as crianças a lerem o gráfico (o site que contém o gráfico da proposta encontra-se na referência deste trabalho). Após, o professor pode levar o vídeo: Água recurso finito (o site para localizar o vídeo proposto, encontra-se na referência deste trabalho). Para apresentar as crianças a água como um recurso natural que precisa ser preservado, além de mostrar a diferença da quantidade de água potável existente no planeta. Em seguida, o docente pode aproveitar e falar de outros recursos naturais presentes no mundo.

Após a discussão, o professor pode pedir para que os alunos produzam um texto falando sobre a água como um recurso natural. Para facilitar a construção do texto o educador pode elencar, junto com a turma, no quadro-negro, pontos importantes de tudo que já foi visto e falado sobre a temática.

Terminando o segundo momento, pode-se verificar que foi utilizado uma aula de Ciências, uma aula de Geografia e uma aula de Língua Portuguesa, além de trabalhar matemática, e mais uma vez o tema transversal Meio Ambiente.

No terceiro momento o educador pode iniciar a aula trazendo mais uma vez um resumo da aula anterior e fazer algumas perguntas aos alunos, como: “Vocês lembram a quantidade de água doce existente no planeta? Toda ela pode ser consumida? A água precisa passar por um sistema de tratamento antes de ser consumida ou não há necessidade? ”

A partir dessa discussão, o professor pode levar o agente de saúde da comunidade para escola (como a SD é organizada antes pelo educador, ele pode preparar esse momento com antecedência) para dar uma palestra mostrando o risco da água não

tratada e as doenças que podem ser causadas caso não haja um bom tratamento da água. Após a palestra, o professor pode propor que os alunos construam uma tabela em uma cartolina, uma coluna informando algumas doenças que podem ser causadas pelo consumo de água contaminada e na coluna descrever os cuidados que devemos tomar antes de ingerir a água. Ao final da construção os cartazes podem ser expostos na escola para conscientizar a todos os membros sobre a importância de tratar bem a água antes de consumi-la.

Ao terminar esse momento, pode ser observado o envolvimento das matérias de Ciências e Matemática, além de ter como foco o tema transversal Saúde.

No quarto momento, o educador pode levar para a turma a História sobre o Dia Mundial da água e a Declaração dos Direitos da água (o site que contém essas informações, encontra-se na referência deste trabalho) e para mostrar que esse dia foi criado pela ONU (Organização Mundial das Nações Unidas) para incentivar a discussão e a conscientização sobre esse bem tão precioso. Após a leitura do texto os alunos podem, mais uma vez, expor o entendimento sobre o tema proposto.

Em seguida, o docente pode apresentar as crianças a técnica do pontilhismo (na referência deste trabalho encontra-se o site do conteúdo proposto), mostrar algumas pinturas de alguns quadros e pedir para que os alunos construam cada um o seu quadro a partir do tema: Ciclo da água, utilizando a técnica apresentada pelo educador.

Ao finalizar o quarto momento, o professor trabalhou História e Arte, além do tema transversal: Meio Ambiente. Por fim, a SD pode utilizar mais aulas e envolver mais disciplinas, porém, é preciso ter cuidado para não insistir em uma atividade além do tempo necessário, pois, se isso ocorrer pode acontecer a desmotivação do discente na prática da atividade proposta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de Sequência Didática (SD) pode contribuir bastante com o processo educacional e pode ser utilizada não somente para o objetivo que foi criada: enriquecer a sala de aula a partir do trabalho com a linguagem. Ela também permite a inserção de outras matérias servindo como instrumento de trabalho para todas as disciplinas como foi visto nesse estudo, pois, a SD aqui proposta parte das aulas de Matemática e percorre as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, e Arte, além dos temas transversais: Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde. Partindo das construções de gráficos e tabelas, análise de contas de água e consumo consciente, pode-se promover debates acerca dos gastos e levar os discentes a perceberem que, muitas vezes, o desperdício de água em nossas casas e na sociedade é excessivo.

Diante disso, pode-se perceber que a relação da Matemática com os conteúdos propostos pelo tema contribui para um melhor entendimento, compreensão e formação

de um indivíduo pensante diante das problemáticas sociais. Assim, as aulas de Matemática podem fazer uma forte ligação com os temas transversais: Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde. Além de ser uma grande ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, pois, unifica os conteúdos e auxilia na prática pedagógica.

Também é notório que o professor na SD interdisciplinar transita de uma matéria à outra sem necessidade de frisar qual matéria está sendo trabalhada e o aluno é levado, dessa forma, a compreender o assunto em questão de forma global, observando o conteúdo em todos os ângulos, retirando do ambiente educacional a famosa pergunta: “Qual é a matéria? ”. Aos poucos, o discente vai percebendo que o tema trabalhado está inserido em toda parte e compõe a realidade do ser humano em todas as suas dimensões.

Dessa forma, o desenvolvimento da SD interdisciplinar traz muitos benefícios para o professor e para o aluno. Ao docente, o permite ampliar seus conhecimentos ao transitar de uma área específica para outra; além de poder unir os temas transversais de modo prazeroso e dinâmico. Ao discente, além de proporcionar momentos de prazer e satisfação contribui com o desenvolvimento de um ser crítico, criativo e reflexivo. Assim, a SD trabalhada de modo interdisciplinar enriquece o ambiente de sala de aula e contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais comprometida com o outro e com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Calidoscópico**. São Leopoldo/RS: v. 11, pp.76-89, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Trabalho e consumo**. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, 1998.

Design Culture, Técnica do pontilhismo, fevereiro de 2014. Disponível em: <https://designculture.com.br/pontilhismo-uma-tecnica-de-varios-estilos> . Acesso em 30 de agosto de 2018.

CARDOSO NETO, A. Água na medida certa: a hidrometria no Brasil. Agência Nacional das Águas. Brasília, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Didática e Prática de Ensino. Texto complementar ao apresentado no ENDIPE. 2014.

GASPARATO, Lutécia.; PAIM, Marcos.; MENTA, Eziquiel. **Números da conta de água**. Portal do professor. Curitiba, maio de 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1684> . Acesso em 29 de agosto de 2018.

LEMOS, Washington. Água recurso finito.2016. (05m15s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=177&v=D7XOgvcPuus . Acesso em 30 de agosto de 2018.

MARANHÃO, Fabiana. É possível viver com 110 litros de água por dia? UOL notícias Cotidiano. São Paulo, fevereiro de 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/02/05/e-possivel-viver-com-110-litros-de-agua-por-dia-veja-como-seria-a-sua-vida.htm> . Acesso em 30 de agosto de 2018.

Nova Escola, Terrário para observar o ciclo da água. Outubro de 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1285/terrario-para-observar-o-ciclo-da-agua> . Acesso em 28 de agosto de 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. “22 de março – Dia Mundial da Água”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-agua.htm>. Acesso em 29 de setembro de 2018.

Universidade Virtual de Direitos Humanos, **Declaração dos Direitos da água** – 1992. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua.html> . Acesso em 29 de agosto de 2018.

ZABALA, A., **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 248p.

TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Virgínia Geralda Batista

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri - UFVJM Diamantina (MG)

Maria Nailde Martins Ramalho

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri - UFVJM
Diamantina (MG)

RESUMO: O presente artigo é resultado da pesquisa realizada no programa de pós-graduação em Educação e teve como objetivo principal analisar a inserção dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no mercado profissional, bem como suas trajetórias e percepções. Os autores Dias Sobrinho (2004), Velloso (2003), Lousada e Martins (2005), Balbachevsky (2014), que relacionam os temas educação e egressos, nortearam o presente estudo. Para viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa, propus a realizar um estudo de caso, com metodologia descritiva e exploratória, com enfoque qualitativo, por meio de estudo bibliográfico e a aplicação de questionário. Como fonte de coleta de dados, utilizei os registros oficiais da universidade referentes aos discentes em questão e, num segundo momento, apliquei questionário *on-line*. Foi mapeada a inserção dos egressos no mercado de trabalho e identificadas as possíveis lacunas na sua

formação acadêmica. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em gráficos, e mostram que os egressos dos programas encontram-se inseridos principalmente no setor público e que a UFVJM cumpre seu papel como agente formador de profissionais prontos a serem inseridos no mercado profissional, não só nas regiões nas quais se encontra inseridas, mas em outros estados do Brasil e no exterior.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos. Pós-graduação. Mercado de trabalho.

ABSTRACT: This article is a result of the research carried out from the Master Degree in Education and its main purpose was to analyze the insertion of the graduates of the Federal University's postgraduate programs in the Jequitinhonha and Mucuri Valleys in the professional market, as well as their trajectories and Perceptions. The authors Dias Sobrinho (2004), Velloso (2003), Lousada and Martins (2005), Balbachevsky (2014), who relate the themes education and graduates, guided the present study. To enable the development of this research, I proposed to conduct a case study with a descriptive and exploratory methodology, with a qualitative approach, through a bibliographic study and the application and interviews. As data base collect, it was used the oficial registers from the university relative to the students in study and, on the back burner, it was applied an on-

line questionnaire. It was mapped the graduates insertion in the job Market and it was identified the possible gaps in their academic education. The results of this research were presented in graphics, and they show that the graduates of the programs are mainly located in public department and also permit to conclude that the UFVJM fullfills its role as a professional agent former redy to be inserted in the job market, not only in their own regions, but also in other brasilian states and abroad.

KEYWORDS: Egresses. Postgraduate studies. Job Market

1 | INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) afirma que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior e somente o conhecimento para se sobrepor aos recursos materiais como fator primordial para o desenvolvimento humano, portanto a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas, conforme afirma Dias Sobrinho (2004). Dentro desse contexto, foi investigado o perfil dos egressos dos programas de pós-graduação, níveis de mestrado e doutorado, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), e levado em conta o impacto na formação do docente, do pesquisador e do egresso preparado para o mercado de trabalho de modo geral.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) tem suas raízes institucionais na Faculdade de Odontologia de Diamantina (Faod) criada, em 30 de setembro de 1953, pelo então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Essa instituição foi federalizada em 1960, e, em 1972, inserida no sistema federal de educação superior, com a denominação de Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafeod).

Pela Lei 10.487, de 4 de julho de 2002, abriu-se a possibilidade de expansão das atividades acadêmicas provocadas pela transformação da Fafeod em Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid). Foram aprovados seis novos cursos de graduação, além da Enfermagem, já em funcionamento, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia-Bioquímica, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, apesar das deficiências nas estruturas físicas e da ausência de docentes e técnicos administrativos conforme afirmações de Fernandes; Conceição (2005).

Em 6 de setembro de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Projeto de Transformação das Fafeid em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri com o escopo de atender a uma remota demanda dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e como reflexo da implementação das políticas públicas de

crescimento e interiorização do ensino público universitário do Governo Federal.

O Decreto 6.096, de 24/04/2007, da Presidência da República instituiu o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa tinha como meta congregar esforços para consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que estabelece o provimento da oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década.

Para atender a expansão proposta pelo Reuni, criou-se um novo *campus* nas proximidades de Diamantina: o Campus JK. Cinco novos cursos foram implantados a partir de setembro de 2006, que passaram a operar no período noturno, naquele *campus*. Esses cursos ampliaram a atuação da Universidade nas áreas de Exatas, Ciências Sociais Aplicadas e Licenciaturas, com a instituição dos cursos de Turismo, Sistemas de Informação, Educação Física, Química e Ciências Biológicas. Além disso, a Universidade expandiu seu universo de atuação, operando de forma efetiva no Vale do Mucuri, na cidade de Teófilo Otoni, com mais cinco cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social e Matemática e em 2012, foi aprovado pelo Conselho Universitário, a criação dos *campi* de Janaúba e Unaí.

Por conseguinte, atualmente, a UFVJM atende além da população e do entorno do Vale do Jequitinhonha, o Vale do Mucuri, Norte e Noroeste de Minas Gerais, buscando uma política de expansão, interiorização e valorização do Ensino Superior no Brasil.

A cidade de Diamantina, localizada no Vale do Jequitinhonha, situado ao norte do estado de Minas Gerais, a 302 km de Belo Horizonte é duplamente conhecida em razão de seus baixos indicadores sociais, e por outro lado, por sua história e cultura. Como não há indústrias e a oferta de emprego e renda é baixa, a cidade necessita de uma intervenção muito mais profunda e efetiva do Estado no que diz respeito às políticas públicas que fomentem o desenvolvimento socioeconômico da região. Nesse sentido, a UFVJM, conforme seu Estatuto, tem como missão “produzir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional” (UFVJM, 2009, p. 4).

De acordo com a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação superior tem por intento formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento aptos para a colocação em setores profissionais e, conseqüentemente, para a participação no desenvolvimento da sociedade, nesse sentido é desejável que a universidade obtenha respostas quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que se refere à qualificação para o trabalho. Segundo Louzada e Martins (2005, p.75),

[...] as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES. Tais instituições para darem cumprimento a essa tarefa, necessitam ter uma consistência clara e suas potencialidades e limites, bem como contar

com mecanismos capazes de indicar com clareza as diretrizes e metas futura. (LOUZADA E MARTINS, 2005, p.75)

Em consequência disso, a avaliação dos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) constitui um campo em expansão no Brasil e é também o parâmetro que possibilitará à comunidade acadêmica analisar sua contribuição na formação do profissional e sua inserção no mercado de trabalho.

No que concerne à pós-graduação da UFVJM, objeto deste trabalho, iniciou-se em uma escala menor em 1994 com o Curso de Odontologia, área de concentração em Estomatologia, com o objetivo de capacitar e oferecer o nível de mestrado ao corpo docente, já atuante na ainda faculdade, mas foi somente a partir de 2006 que efetivamente se consolidou com a vinda para a então universidade, do corpo docente das ciências agrárias: pesquisadores, mestres e doutores.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados atualmente pela UFVJM estão focados em contribuir para o desenvolvimento regional, nacional e internacional por meio da produção de conhecimento científico e de inovações tecnológicas, estão sintonizados com as demandas das regiões nas quais se encontram inseridos e buscam cumprir sua função social não somente com produção científica e tecnológica, mas também formando profissionais de elevada qualificação, muitos deles oriundos da própria região de abrangência direta da instituição.

Atualmente, a Universidade conta com 19 programas de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado (12 acadêmicos e sete profissionais) e seis em nível de doutorado.

Nesse sentido, a UFVJM tem buscado desenvolver e estimular a realização de programas de pós-graduação e,

esse panorama é reflexo do desenvolvimento e avanço de políticas públicas voltadas para a pós-graduação no Brasil. Da mesma forma, esse desenvolvimento pode ser também decorrente das mudanças da sociedade, que trouxeram as políticas públicas para o centro dos debates sociopolíticos.(LINCH, RIBEIRO E GUIDO, 2013, p.148).

Os mesmos autores afirmam ainda que os cursos de mestrado e doutorado são considerados como representativos na produção de conhecimento, potencializando o crescimento das pós-graduações e proporcionando visibilidade na área da instrução, qualificando profissionais das áreas de ensino, gestão, pesquisa e inovando e consolidando novas tecnologias.

No que se refere ao mercado de trabalho atual, os autores Ortigoza et al(2012, p.245) afirmam que,

[...] o cenário global do mercado de trabalho, apresenta uma competitividade muito acirrada e os profissionais devem buscar sempre ampliar suas competências e qualificações, buscando diferenciais, portanto a atuação profissional dos egressos é fator importante na dimensão do processo de avaliação dos programas de pós-

Portanto, nesse aspecto, a integração universidade e mercado de trabalho é fundamental e dessa interseção destaca-se o egresso: aquele que concluiu efetivamente seus estudos, foi titulado e está apto a ser um dos atores no desenvolvimento econômico e social da sociedade contemporânea. Na UFVJM, como em outras universidades, são poucas e incipientes as informações sistematizadas sobre os egressos de seus programas, trajetória profissional, suas dificuldades e suas insatisfações ou satisfações, e sua atuação no mercado profissional.

Assim, a relevância da pesquisa em questão remete à necessidade de autoavaliação da Instituição, dos processos de acesso, da qualidade de formação oferecida, que poderá ser utilizada como ferramenta para programas de pós-graduação na busca de implementações de novos planos e currículos que atendam às aspirações mercadológicas.

Diante do exposto, este estudo teve como escopo analisar a realidade dos egressos dos programas de pós-graduação da UFVJM no universo profissional.

Além disso, conhecer a trajetória do egresso da pós-graduação *stricto sensu* poderá permitir à instituição a constatação de aspectos que deverão ser aprimorados nos processos de acesso, de adequação continuada às estruturas curriculares propostas pelos programas, de incorporação de demandas sociais, enfim, será possível delinear qual a contribuição da universidade na formação dos profissionais que titula e quais aspectos podem ser melhor desenvolvidos.

A hipótese que fomentou esse trabalho é a de que uma universidade inserida no Vale do Jequitinhonha, conhecido pelas suas inúmeras necessidades, e que oferece, em tão pouco tempo, programas em diferentes áreas, poderia contribuir para o avanço e desenvolvimento dos habitantes da região, tanto no âmbito educacional, seja na educação básica, seja na educação superior, quanto na formação de profissionais capacitados a mudar o pré-conceito que se tem da região do Vale do Jequitinhonha, principalmente.

2 | MÉTODOS

Com o objetivo de fomentar as respostas para a indagação proposta anteriormente, foi feita a análise do perfil social e a trajetória dos egressos, identificando sua atuação profissional. Procuramos ainda diagnosticar os fatores que favoreceram e que dificultaram o ingresso desse profissional no mercado do trabalho.

Foi empregada a metodologia descritiva que, de acordo com Gil (2007), tem como objetivo primordial a descrição das características de uma população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relação entre variáveis, enfocando os processos coletivos, por meio de estudo bibliográfico que, conforme o mesmo autor (2011), é elaborado com base em bibliografia já publicada referente ao tema pesquisado. Inicialmente o

processo foi conduzido através da análise de dados dos ingressantes nos programas, para futuramente estabelecer um paralelo entre esses dados e os resultados da pesquisa em questão, na sequência foram aplicados questionários aos egressos. Conforme Mattar (2009), a forma mais tradicional e corriqueira de obtenção de dados em pesquisa é através da comunicação com o detentor de dados e sua principal característica é que o dado é obtido através de declaração do próprio respondente. De acordo com Gil (2011), a elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos para que sejam alcançados plenamente.

O *corpus* da pesquisa compreendeu 496 egressos de programas de pós-graduação da Fafeod e da UFVJM que se titularam nos períodos de 1997 a 2001, e 2008 a 2015 e foram identificados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga) da UFVJM e nos arquivos da secretaria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG). De modo a cumprir os objetivos desta pesquisa, o questionário foi enviado aos egressos, via e-mail, e o questionário aplicado pelo Google Docs, pacote de aplicativos do Google.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A universidade está vivendo o tempo de construção de uma nova cultura na expectativa de que ela dê respostas condizentes ao status alcançado, que aponte seu papel no novo cenário do século XXI, o que significa dar respostas à altura de seu compromisso com a difusão e a construção do conhecimento, com a formação do cidadão para que exerça suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e éticas.

Inicialmente, reporteime ao quantitativo de ingressantes para contextualização da pesquisa. Foram coletados dados de 977 alunos ingressantes no programa de mestrado, no período de 1994 a 2001, e de ingressantes nos mestrados e de doutorados, de 2006 a 2015, no Sistema Integrado de Gestão acadêmica (SIGA) da UFVJM.

Desse total, 547 são do sexo feminino. Conforme Sampaio e Velloso (2009), a expansão da graduação, já nos anos 70, e mais recentemente da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo a partir dos anos noventa, revelam um aumento na presença das mulheres nesses níveis de ensino. Assim, também na UFVJM, o número de alunos do sexo feminino é maior na pós-graduação. Na maior parte dos programas, o número de pessoas do sexo feminino supera o do sexo masculino. Em boa parte dos programas, o percentual feminino chega a atingir até 70% do total de alunos matriculados.

Embora tenha apresentado variadas estatísticas do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 não apresentou informações por sexo referente aos discentes da pós-graduação.

Segundo análises feitas por Artes em comparações entre os Censos Demográficos

de 2000 e 2010,

[...] enquanto a população brasileira cresceu 12,3%, o número de alunos na pós-graduação apresentou um aumento de 57,1%. As mulheres, que já eram maioria em 2000 nos cursos de pós-graduação ampliaram um pouco a vantagem: enquanto o crescimento da participação de alunos do sexo masculino no período foi da ordem de 52,3%, para os do sexo feminino o índice chega a 61,5%(ARTES, 2013,p.8)

E conclui, “além disso, é possível observar que as mulheres já são maioria tanto nos cursos de mestrado (54,4% contra 45,5% de homens) como nos de doutorado (50,8% contra 49,2% de homens) em 2010”.(Artes, 201-, p.10).

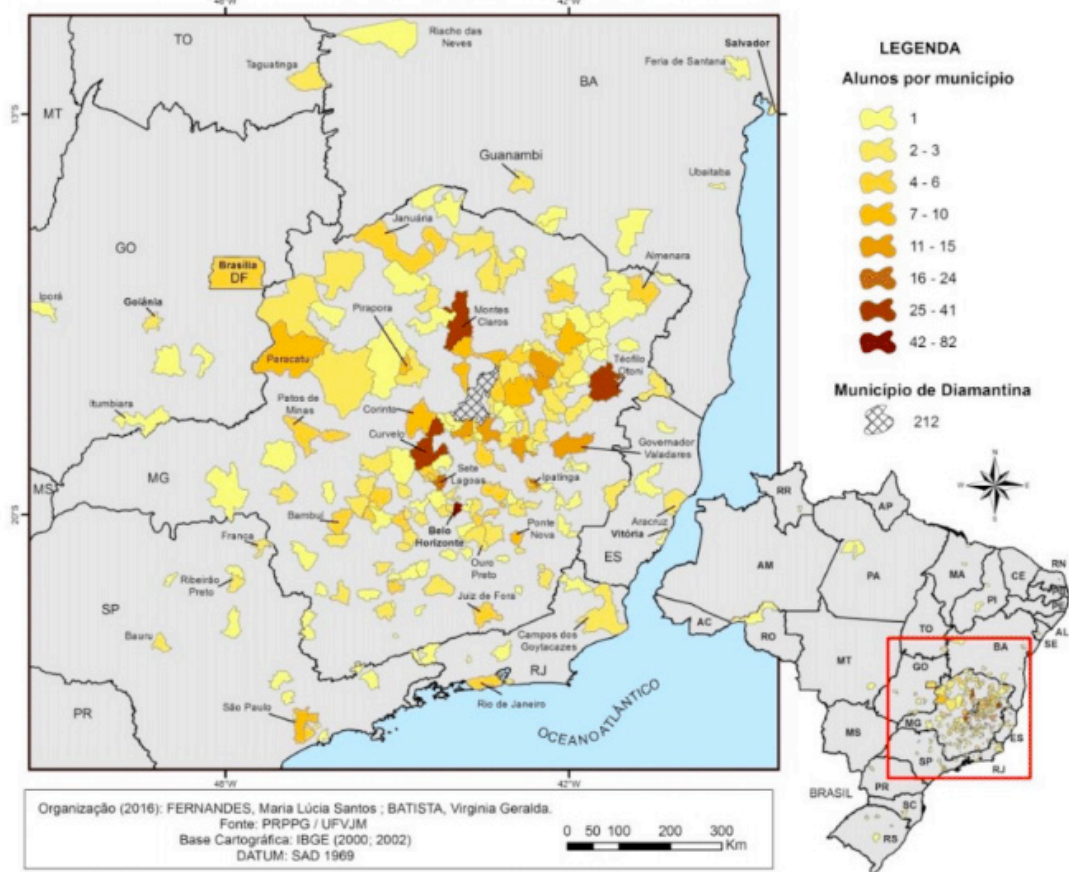
De acordo com as informações coletadas pela autora, é possível inferir que, para a Capes, dados relacionados com a questão de gênero, ou questões raciais ainda não são levados em consideração. E de acordo com esses levantamentos, na UFVJM a maior parte de alunos matriculados na pós-graduação é de pessoas do sexo feminino.

Outro dado interessante a ser apresentado são as proporções de alunos matriculados nos mestrados acadêmicos (incluímos aqui os dados dos alunos do doutorado) e nos mestrados profissionais. Esses se constituem na modalidade mais recente de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A primeira regulamentação da Capes, orientando a criação dos mestrados profissionais foi a Portaria nº 47, de outubro de 1995. De acordo com a Capes (1998),essa norma foi substituída pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, tendo em vista a demanda e a relevância da criação de mestrados com o objetivo de formação profissional.

Na UFVJM, a modalidade de mestrado profissional iniciou-se em 2012, e mesmo tendo iniciado alguns anos após o mestrado acadêmico, percebemos que o número de alunos matriculados no mestrado profissional já alcança um índice de 24,89% do total de alunos matriculados na pós-graduação. É provável que essa grande procura seja em virtude da lacuna existente há muito tempo na área profissional, uma vez que somente a área acadêmica era contemplada em nossa região.

Quanto a origem dos ingressantes nos programas ofertados pela UFVJM apresento no mapa em seguida, a origem dos alunos matriculados nos programas de pós-graduação de 1994 a 2001, os primeiros a concluírem o programa de pós-graduação na então Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina; e a origem dos que iniciaram a formação pós-graduada na oferta atual de programas de pós-graduação na UFVJM, a partir de 2006.

Municípios evidenciados de acordo com a origem dos alunos matriculados nos Programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado na UFVJM de 1994 a 2001 e de 2006 a 2015



Destaco que dos 977 alunos, dos quais se encontram registros no SIGA, 10 são provenientes de países da América do Sul, alunos do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC, que se matricularam na universidade através do convênio firmado entre o Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 2014. São eles oriundos do México, da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia. Podemos constatar que, de quase todos os estados do País, há alunos que vieram cursar os programas de pós-graduação na UFVJM. Verificamos que o estado de maior concentração de alunos é Minas Gerais; sequencialmente aparecem alunos oriundos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal e outros. A cidade/origem de maior concentração é Diamantina, que teve 212 alunos aprovados em processos seletivos durante esses anos de oferta. Outras cidades que possuem um número significativo de alunos matriculados nos programas de mestrado e doutorado são Belo Horizonte, Montes Claros, Curvelo e Teófilo Otoni.

Essas informações permitem comprovar a importância da UFVJM na formação de alunos provenientes não somente das regiões nas quais ela se encontra inserida, mas também de outras regiões do País, e até mesmo do exterior, proporcionando formação de qualidade e desenvolvimento.

4 | OS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFVJM

De acordo com Hortale *et al* (2015), nas últimas décadas, avaliar a qualidade dos processos formativos, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, e suas permanentes relações com o mundo profissional passou a fazer parte da agenda das Instituições de Ensino Superior (IES). Mas ainda não se realizam no Brasil estudos sistemáticos de acompanhamento dos processos de formação no âmbito da pós-graduação, seja para discutir experiências exitosas para a construção de estratégias para o desenvolvimento científico, seja para subsidiar o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*.

A finalidade dessa pesquisa é avaliar a contribuição da UFVJM na formação dos profissionais titulados por ela, apresentando à comunidade acadêmica os resultados para futuras reflexões e avaliações.

Os sujeitos determinados para a realização desta etapa da pesquisa foram 496 egressos que concluíram os programas de mestrado e doutorado no período de 1997 a 2015, que foram contactados por e-mail e solicitados a responder ao questionário enviado através do aplicativo *Google Doc* dada a acessibilidade e otimização de tempo dos respondentes.

Dos egressos contatados, 33,66%, ou seja, 167 pessoas responderam à pesquisa, e esse quantitativo pode ser considerado um número razoável, tendo em vista que Marconi e Lakatos (2005) afirmam que questionários enviados para os entrevistados alcançam em média 25% de devolução. Assim, considero essa amostra significativa, pois pôde fornecer uma visão fiel do grupo. Em seguida são apresentados os resultados dessa pesquisa.

A primeira questão colocada foi: “Qual o motivo de sua titulação?”

Dos respondentes, 46% informaram que foi a busca da carreira docente, 35% afirmaram que foi para aprimoramento; 12%, para capacitação e progressão como servidor público; 5%, pelo anseio em realizar uma pesquisa e 2%, por medo de exclusão e marginalização por ausência de aperfeiçoamento acadêmico.

Balbatchevsky (2003, p.277) afirma que a formação oferecida pelo mestrado esteve, desde a sua concepção, associada a um projeto de qualificação dos docentes de nossas universidades. A formação de docentes para as universidades é o principal objetivo do mestrado, mesmo em áreas profissionais. (BALBACHEVSKY, 2003, p.277)

Ao serem questionados sobre a escolha da UFVJM para a realização da pós-graduação, 48% afirmaram que a escolheram pela localização geográfica. Nesse quesito, podemos afirmar que a universidade cumpre um de seus objetivos que é levar conhecimento e capacitação ao povo das regiões nas quais está inserida. Havia na região uma grande demanda por programas de pós-graduação. Por ser o Vale do Jequitinhonha uma região carente, muitos alunos que concluíam a graduação voltavam para suas casas sem possibilidade de complementar sua formação. Com

o início da oferta de programas, a partir de 2006, esse público retorna à universidade com o objetivo de complementar sua formação. Outra parte, 30% dos entrevistados justificaram a escolha da UFVJM pela qualidade do ensino, e 22% porque foi a universidade na qual foram aprovados.

Como a pós-graduação busca cumprir sua função social não somente em relação à produção científica e tecnológica, mas também no que se refere à formação de profissionais de elevada qualificação, muitos alunos a escolhem pela qualidade de ensino que ela proporciona e pela responsabilidade com que trata seu público.

Conforme Veloso (2003), numa pesquisa que tem como objetivo principal o estudo das relações entre formação e trabalho, a inserção profissional de mestres e doutores é de grande relevância, bem como é correto questionar os egressos sobre os motivos que os levaram a fazer o mestrado e doutorado, como também inquirir sobre a continuidade dos estudos dos mestres.

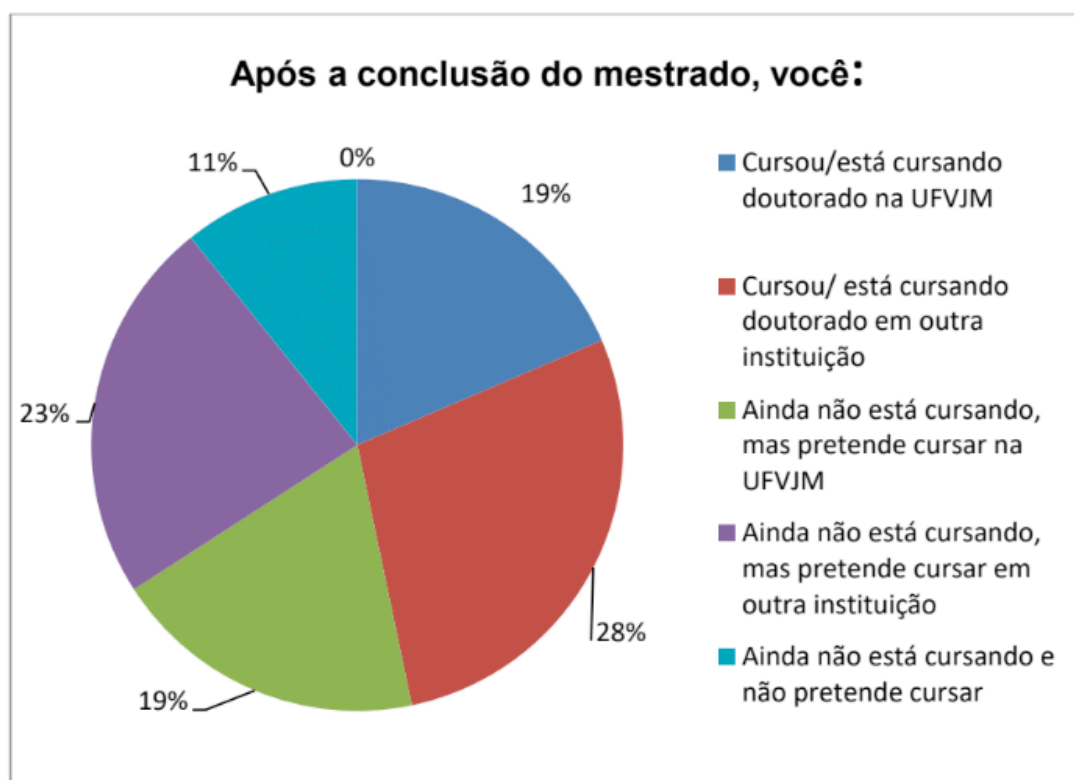


Gráfico 1

Fonte: Do autor (Dados Pesquisa)

Nessa pesquisa, 28% dos egressos revelaram que cursaram ou estão cursando doutorado em outra instituição, o que podemos considerar como um aspecto positivo, pois a UFVJM possibilitou a preparação e, provavelmente, estimulou-os a alcançar um nível superior de graduação; 23% ainda não estão cursando, mas pretendem cursar em outra instituição; 19% ainda não estão cursando, mas pretendem cursar na UFVJM; a mesma porcentagem, ou seja, 31 egressos já cursaram ou estão cursando doutorado na UFVJM e apenas 11% revelaram que ainda não estão cursando e não pretendem cursar o doutorado.

Os que responderam que pretendem cursar na UFVJM, provavelmente ainda estão aguardando abertura de programas de doutorado na sua área de formação, uma vez que o doutoramento na universidade ainda é muito recente. A pesquisa revela que a maior parte dos egressos está empregada em empresas públicas, ou seja, 54% do total dos respondentes; 21% exercem atividade profissional em empresas privadas; 19% afirmaram que a pergunta não se aplica a sua situação atual; 6% afirmaram que exercem atividade autônoma; e menos de 1%, ou seja, apenas um egresso exerce atividades profissionais em sua própria empresa.



Gráfico 2

Fonte: Do autor (Dados da Pesquisa)

Em decorrência da própria natureza da profissão, o setor público persiste como maior empregador dos egressos entrevistados, ou seja, o setor público exige a titulação mínima para a carreira docente e também incentiva a qualificação por capacitação, conforme o Artigo 11, do Capítulo V - Do Ingresso no Cargo e Formas de desenvolvimento da Lei 11091, de 12/01/2005: “Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento”. (BRASIL, 2005).

O trabalho dos mestres titulados no país é bem diversificado. Segundo Velloso (2004), essa atuação está diretamente ligada às áreas de formação. Nas áreas básicas, a maioria atua na academia, geralmente em universidades e instituições de pesquisa. Uma grande parcela de mestres ocupa outros segmentos, como administração e serviços públicos. Os sociólogos, físicos, agrônomos, químicos têm presença mais marcante nas universidades. Já nas áreas tecnológicas, segundo Velloso (2004), o trabalho na academia diminui muito e, em proporção inversa, aumenta nas empresas públicas e privadas. Nas áreas profissionais, a maior porcentagem exerce o trabalho

em consultórios e escritórios. Já na atividade liberal, a maior porcentagem é a dos mestres em Odontologia, bem à frente dos titulados em Clínica Médica; e na administração pública, a dos egressos dos cursos de Direito (Velloso, 2004, p. 591).

Diferentemente dessa diversidade de segmentos de atuação dos mestres, os doutores geralmente atuam na academia. E o mesmo constatamos na pesquisa, apesar de que não tivemos como objetivo categorizar detalhadamente a atuação de mestres e doutores.

Perguntados se estão exercendo sua atividade profissional em sua cidade de origem, a pesquisa revela que 73% não exercem atividade na sua cidade de origem e apenas 27% estão exercendo atividade profissional na cidade da qual saiu. Nesse aspecto, podemos verificar que apesar de os titulados não exercerem sua atividade profissional na cidade de origem, os cursos de pós-graduação da UFVJM cumprem seu objetivo em contribuir para o desenvolvimento regional, nacional e internacional por meio da produção de conhecimento científico e não deixam de estar sintonizados com as demandas das regiões em que se encontram inseridos.

Com essa questão, a intenção foi verificar a trajetória dos alunos ingressantes nos programas de pós-graduação da UFVJM. Como a universidade recebe alunos de várias cidades, de diversos estados do Brasil e até mesmo do exterior, a maioria, após a conclusão, não retorna a sua cidade de origem para atuação profissional. Podemos presumir que isso acontece porque, após a titulação, o egresso passa a atuar em universidades em virtude de sua condição de docente ou como servidor público, uma vez que buscam obter trabalho qualitativamente melhor e esse mercado de trabalho, muitas vezes, não é encontrado facilmente em sua região de origem.

Conforme Velloso (2003), é importante saber como os titulados perceberam as contribuições do curso e o impacto na formação sobre seu trabalho. É fundamental também elencar as percepções do egresso quanto à importância do curso. Com relação a essas contribuições da universidade na preparação e formação profissional do mestre e doutor, apresentamos as seguintes questões: qual o seu nível de preparação para o mercado de trabalho quando você se titulou? As disciplinas ofertadas pelo programa contribuíram para o seu desempenho profissional? De forma geral, qual o conceito que você atribuiu aos professores do programa que você concluiu? De que forma, você avalia os equipamentos/laboratórios utilizados pelos o programas? De que forma, você avalia a biblioteca utilizada pelo programa? Qual o conceito que você atribuiu ao programa que você concluiu?

Ao serem questionados quanto ao nível de preparação recebido na universidade para atuação no mercado de trabalho quando se titularam, 52% dos egressos responderam que o nível era médio, 40% responderam que era alto, e apenas 8% consideraram baixo o nível de preparação para enfrentar o mercado de trabalho. Nessa questão, podemos também verificar que os egressos avaliam positivamente a preparação recebida pelo programa. Isso leva a deduzir que o curso proporcionou formação adequada, que a UFVJM, com seus programas, oferece subsídios para a

inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa constatou que mais da metade dos respondentes, 53%, reconheceram que as disciplinas contribuíram para seu desempenho profissional; 38% afirmaram que contribuíram razoavelmente e 9% afirmaram que contribuíram pouco. Essa questão complementa a anterior, ou seja, as disciplinas contribuem significativamente para o desempenho laboral.

As disciplinas ofertadas são organizadas a partir da estrutura curricular de cada programa, que é constituída pelas relações de interdependência e temporalidade entre as disciplinas e atividades do currículo. Essa estrutura especifica a ordem na qual as disciplinas e atividades devem ser cursadas e realizadas pelo estudante em determinado período de tempo (ano, semestre, trimestre, quadrimestre, etc.), além de pré-requisitos e equivalências para cada disciplina.

É interessante observar que a maioria, 66% consideram o corpo docente ótimo; 31% consideram o corpo docente regular; e apenas 3% o consideram péssimo.

Essa é uma avaliação muito positiva, pois o corpo docente é responsável direto pelo desenvolvimento dos programas, pelo estímulo à pesquisa, pelos avanços decorrentes de sua boa atuação. E o corpo docente da UFVJM tem forte impacto no processo de formação dos titulados por ela.

É papel das universidades, além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir em avanços qualitativos e potencializar o contato com o meio social, econômico e profissional, com cuja melhoria precisa querer e poder colaborar. O Ensino Superior é espaço de conhecimento: transmissão, construção, divulgação e aplicação do ensino e da aprendizagem. (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p.2).

E o mediador desse processo é o docente, aquele sujeito não mais detentor de todo o saber, mas aquele que partilha, compartilha e constrói o conhecimento. Hoje, os alunos esperam mais:

A demanda encaminha para a constituição de um professor com um perfil próprio, capaz de compreender e explicar diferentes contextos, nos quais se desenvolvem as ações, sem que com isso coloque em risco os princípios éticos inerentes à sua profissão. Diferentes habilidades cognitivas, sociais e interacionais passam a ser condições para um trabalho produtivo e coerente com a realidade. Aliás, ser coerente é uma qualidade pessoal percebida como indispensável pelos alunos e professores entrevistados [...] (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p.9).

Portanto, essa também é uma questão subjetiva, pois os parâmetros para definição do que é ser um bom professor dependem da perspectiva do respondente, e pelos dados estatísticos da pesquisa, a visão que se tem dos docentes dos programas é que eles estão atendendo as expectativas.

Quanto a avaliação dos equipamentos e laboratórios, dos respondentes, 53% avaliaram como regular; 33%, como ótimo; 12% optaram pela assertiva “não se aplica ao meu programa” e 2% consideraram os equipamentos e laboratórios

como péssimos. Considero favorável a resposta, pois a maior parte avalia os equipamentos e laboratórios afirmativamente. Hoje a universidade, por meio dos editais da Capes Pró-Equipamentos, adquiriu vários equipamentos, disponibilizados para utilização no Laboratório Multiusuário de Pesquisa e Pós-Graduação – (LPP/ Jequi), financiado pela Finep. Este laboratório é gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e tem como meta organizar a infraestrutura de pesquisa para motivar, organizar, induzir e incubar grupos de pesquisa emergentes, com potencial para a proposição de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além desse, a universidade conta com outros laboratórios, nos quais se encontram equipamentos como Cromatógrafo a Gás acoplado a espectrômetro de Massa (CG/ MS), Espectrofotômetro Infravermelho por Transformada de Fourier (NIR), Analisador de Gases Portátil (Espirometria), Leitor de Elisa Spectra Max 190 leitor de microplacas com versão Soft Max Pro, Sequenciador de DNA, entre outros, importantíssimos para as pesquisas realizadas em nossa universidade.

Questionados sobre o conceito que os egressos atribuem ao programa concluído, a maioria respondeu positivamente ao questionário: 50% atribuíram conceito ótimo; 48% atribuíram conceito regular e apenas 2% atribuíram conceito péssimo. Com isso podemos comprovar que os programas de pós-graduação da UFVJM têm uma ótima avaliação na perspectiva do egresso.

Nos tempos atuais, a avaliação institucional é muito importante,

A educação é uma das mais intensas aspirações do povo brasileiro. Nota-se em todos os grupos sociais um largo interesse e uma crescente expectativa pela melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O aumento das demandas educacionais do Ensino Superior indicou a necessidade de sua ampliação, tendo em vista maior possibilidade de acesso, particularmente para a classe média. Desta forma ficou claro às Instituições de Ensino Superior, a necessidade de tornar mais eficientes os processos das atividades universitárias, assim como empreender maior eficácia e rendimento em suas ações. A avaliação é reconhecida como instrumento eficiente na correção de deficiências, agindo, enquanto processo, para desenvolver a excelência da qualidade do ensino. (SANTOS; SADALA; BORGES, 2012, 552).

De acordo com as respostas ao questionário, podemos verificar que a universidade tem atendido às expectativas dos egressos, pois a maioria, 98% o conceituam como regular e ótimo. Sabemos que essa conceituação não é direcionada somente ao programa, pois ele não existe de forma isolada. Há uma congregação de esforços de todos os envolvidos no cenário da pós-graduação na UFVJM: docentes, coordenadores, discentes, PRPPG, servidores, que direcionam forças para a consolidação dos programas ofertados.

5 | CONCLUSÃO

Esse estudo forneceu elementos para análise da trajetória e atuação profissional

dos egressos dos programas de mestrado e doutorado da UFVJM e algumas questões observadas constituem um campo fértil para futuros estudos.

A realização desta pesquisa permitiu que fosse comprovado que a UFVJM, inserida nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, contribuiu e contribui muito para o desenvolvimento não só da nossa região como também de outras regiões de nosso País e, provavelmente, levará a outros países os conhecimentos buscados pelos alunos vindos também do exterior.

Podemos concluir com os dados coletados que a pós-graduação é um importante nível de ensino para a maior parte dos titulados e também um importante requisito de institucionalização e a construção de um acompanhamento de egressos constitui-se numa ferramenta para estabelecer e desenvolver estratégias para o melhoramento da gestão institucional de um modo geral. Somente ao ouvir as percepções e aspirações dos seus egressos é que a UFVJM poderá fomentar seus projetos institucionais de forma a otimizar os programas que oferta.

A IES com esse acompanhamento sistemático poderá ter um fluxo contínuo de informações, podendo com isso proporcionar além de um ajuste, uma ampliação contínua da relação universidade/mercado de trabalho. Acreditamos que a gestão de egressos proporcionará à UFVJM uma melhor efetividade das ações institucionais, gerando benefícios tanto à comunidade acadêmica como aos egressos.

Concluindo, a realização desta pesquisa permitiu que comprovássemos a importância da UFVJM como agente formador de profissionais prontos a serem inseridos no mercado profissional, principalmente na docência das universidades públicas, não só nas regiões onde se encontra inserida, mas também em todas as regiões de Minas Gerais, em outros estados do Brasil e no exterior.

REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **Estudantes de pós-graduação no Brasil:** distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. 2013. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf> Acesso em 22jun.2017.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil:** novos desafios para uma política bem-sucedida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1, 2005. p. 285-314 Disponível em <https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf> Acesso em 10/12/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional** – LDB. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano nacional da Educação. MEC, 2014.

BRASIL, **Sistema de Informação Georreferenciadas** Capes – Geocapes. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>> Acesso em 12/04/2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público**

ou como mercadoria? Educ. Soc. Campinas, v. 88, pag.703-725, Especial – Out. 2004.

FERNANDES, Antônio Carlos e CONCEIÇÃO, Wander. **Caminhos do desenvolvimento: Síntese Histórica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – 1953 – 2005:** UFVJM, Diamantina, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5 ed., São Paulo: Atlas 2010.

HORTALE ET AL. Construção teórica metodológica e aprendizados com a experiência no mestrado profissional em saúde da família. **Trab. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, supl. 2, p.11-23, 2015.

LINCH, Graciele Fernanda da Costa; RIBEIRO, Aline Cammarano e GUIDO, Laura de Azevedo. Programa de pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria: Trajetória e Resultados. **Rev. Gaúcha Enferm.** 2013.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha, MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. R. **Cont.Fin.** USP, n.37,p.73-84, jan./abr.2005.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 6. ed.São Paulo: Atlas, 2011.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing: Metodologia/planejamento** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri et al A atuação Profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, ano 24, n.2, 243-254, mai/ago. 2012.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab; BORGES, Sônia Xavier de Almeida. Avaliação Institucional: por que os atores silenciam?**Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 551 -568, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>> Acesso em 08 jun. 2016

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil.**Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>> acesso em 22 abril 2015.

SCHWARTZ, Suzana; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Quem é o “Bom Professor” Universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideias) qualidades desse profissional. In. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012. **Resumos...**Disponível em<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976>>Acesso em 19 jun. 2016

UFVJM. Portal da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: < <http://www.ufvjm.edu.br>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

UFVJM. Relatório de Gestão 2011 – 2015. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha Mucuri. Org. Diretoria de Comunicação Social: Popcorn Comunicação e Marketing. 2015.

UFVJM. Resolução nº 17 do Conselho Universitário. Aprova a criação de cursos de graduação, modalidade presencial, a serem ofertados no Campus de Janaúba – MG da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2012.

UFVJM. Resolução nº 18 do Conselho Universitário. Aprova a criação de cursos de graduação, modalidade presencial, a serem ofertados no Campus de Unai – MG da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2012.

VELLOSO, Jacques (org) **A pós-graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País.** v. 2, Capes. Brasília, DF, 2003.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.583-611, set./dez.2004.

TRANSFERÊNCIA DE RENDA: DO DEBATE À CONCRETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Yaggo Leite Agra

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)
João Pessoa – Paraíba

Edna Tânia Ferreira da Silva

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)
João Pessoa – Paraíba

Celyane Souza dos Santos

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)
João Pessoa – Paraíba

Junia Winner Higino Pereira

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)
João Pessoa – Paraíba

Maria de Fátima Leite Gomes

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)
João Pessoa – Paraíba

de transferência de renda como alternativas ao enfrentamento da pobreza e do desemprego no cenário brasileiro. Desta forma, o artigo em tela tem por objetivo principal, analisar as condições e implicações da transferência de renda no âmbito nacional. Com o propósito de analisar a temática, recorreu-se a pesquisa bibliográfica no intuito de compreender o papel que compete à transferência de renda, no enfrentamento da pobreza. Assim, diante das leituras obtidas através de autores especializados no tema, sinaliza-se que a transferência de renda proporciona o acesso à bens e serviços, anteriormente de difícil alcance, aos segmentos mais fragilizados da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Transferência de Renda, Programas Sociais, Programa Bolsa Família.

ABSTRACT:This article is a critical reflection on the topic of Income Transfer: from the debate to the concretization in the Brazilian context, based on a bibliographical review, on the theme in focus. The interest is due to the great transformations in the economy, with deep repercussions on the world of work and the living conditions of the populations, especially the poorest. With the unfolding of economic transformations, there was a worsening of unemployment and an increase in structural poverty. The present reality has inspired governments and intellectuals to indicate

RESUMO: O presente artigo é uma reflexão crítica sobre o tema Transferência de Renda: do debate à concretização no contexto brasileiro a partir de uma revisão bibliográfica, sobre o tema em foco. O interesse deve-se às grandes transformações na economia, com profundos rebatimentos sobre o mundo do trabalho e nas condições de vida das populações, especialmente, as mais pobres. Com o desdobramento das transformações econômicas, houve o agravamento do desemprego e o incremento da pobreza estrutural. A presente realidade inspirou governos e intelectuais a indicarem programas

income transfer programs as alternatives to coping with poverty and unemployment in the Brazilian scenario. In this way, the article on screen has as main objective, to analyze the conditions and implications of the transfer of income in the national scope. In order to analyze the thematic, we resorted to bibliographical research in order to understand the role of transferring income, in the face of poverty. Thus, in view of the readings obtained through specialized authors, it is pointed out that the transfer of income provides access to previously difficult-to-reach goods and services to the most fragile segments of society.

KEYWORDS: Transfer of Income, Social Programs, Bolsa Família Program

1 | INTRODUÇÃO

Comparando-se com a experiência brasileira, os programas internacionais, especialmente na Europa e Estados Unidos, destinam-se a todos aqueles que se encontram abaixo de certo patamar de renda ou passam por insuficiência de renda. Essa constatação afirma a enorme distância entre essas posições e as experiências em andamento na América Latina, particularmente, no Brasil. Para tal compreensão, é necessário remeter a análise à década de 1940, quando se fixou o salário mínimo no Brasil. Segundo Sposati (1997), desde 1940, com o salário mínimo, foi estabelecida uma renda mínima para o trabalhador a qual passou a determinar o padrão básico do seu ganho mensal, servindo de referência para todo cidadão, embora o poder aquisitivo desse salário mínimo não tenha sido mantido, agravando-se, posteriormente, após a instauração do regime militar.

Ainda conforme Sposati (1997):

A regulação salarial promovida pelo Estado na relação capital/trabalho é uma primeira forma universal de estabelecer a renda mínima na forma de salário mínimo. Todavia, a ausência de um princípio universal sobre quais necessidades devem ser cobertas pelo salário mínimo, ou a quantas pessoas ele deve responder (por exemplo, só ao cidadão ou inclusive sua família, ou ainda cobrir necessidades até certo número de filhos), e sobre qual padrão de qualidade deve ser afiançado para cobertura de cada uma dessas necessidades, terminou por desvincular o salário mínimo de sua efetiva finalidade [...] (SPOSATI, 1997, p. 111).

Deve-se considerar, conforme Sposati (1997) que a primeira forma de renda mínima universal é o “salário mínimo justo”. Para que isso ocorra, deve-se promover a cobertura das necessidades do cidadão, inclusive de sua família; no entanto, esta regulação depende da oferta do emprego e da relação com o salário, o qual, no Brasil, foi (é) uma realidade contraditória, em constante ebulição entre trabalho formal, aumento do desemprego e expansão da economia informal. Isto representa a distância entre a defesa de um princípio e as condições objetivas de sobrevivência da população. Para a referida autora, no Brasil, outra forma de distribuição de renda passou a ocorrer com a regulação salarial (o salário mínimo substituto), tratando-se da

concessão de um salário àqueles que estão impossibilitados de trabalhar. Enquadram-se aqui o salário-desemprego, o auxílio-doença, o salário do portador de necessidades especiais, o salário do idoso. Não obstante, algumas destas formas de renda mínima têm sido associadas à Previdência Social e vinculadas ao trabalhador contribuinte do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), ao mesmo tempo em que são formas transitórias de renda mínima. Quanto ao salário do idoso e do portador de necessidades especiais, estes são considerados como rendas de sobrevivência; todavia, o modelo em que o Governo Federal regulamentou este acesso criou profunda seletividade, já que os benefícios só atingiam (atingem) famílias com renda, per capita, inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente artigo baseia-se na Pesquisa Social, de caráter bibliográfica, em que se procura fundamentar a compreensão do tema objeto do referido estudo, a fim de se analisar criticamente os desdobramentos de transferência de renda no contexto brasileiro. Para isso, utilizam-se autores renomados, que conhecem profundamente o assunto em pauta, à luz do processo ação-reflexão-ação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira discussão, no Brasil, sobre programas de transferência de renda ocorreu em 1975, quando Antônio Maria da Silveira publicou o artigo intitulado “Redistribuição de Renda”. Na proposta apresentada, o entendimento do autor era que a economia brasileira, da forma como estava estruturada, não correspondia satisfatoriamente às necessidades de sobrevivência de todos, mesmo às dos inseridos no mercado de trabalho. Para o autor em destaque, uma gradativa e efetiva extinção da pobreza exigia uma intervenção governamental. Para tanto, ele apresentou uma proposta fundamentada no Imposto de Renda Negativo (IRN), de autoria de Friedmann (1962), que objetivava a redução da pobreza, mediante uma transferência monetária proporcional à diferença entre um nível mínimo de isenção e a renda auferida pelo pobre, tomando por base um nível de subsistência e por referência para fixação do nível de isenção. Nesta perspectiva, a transferência monetária deveria ocorrer quando a isenção chegasse ao seguinte nível mínimo:

[...] igual a 400 por mês e o nível de subsistência mensal igual a 200, o cidadão sem rendimentos ganha 200 e todo aquele que ganhar menos de 400 fará jus a uma transferência proporcional à diferença entre esse valor e o seu nível de renda. Considerando que a transferência equivale a 50% da diferença entre a renda do indivíduo e o valor máximo (400), aquele que ganhe 50, receberá 175 de imposto de renda negativo ($400 - 50 = 350$ e 50% da diferença é igual a 175) e sua renda passa para 225). (SILVEIRA, 1975, p. 8).

Desse modo, tratava-se de uma proposta (ocupacional, salarial, etária, sindical ou industrial), direcionada para o indivíduo pobre e não para grupos específicos com implantação progressiva, iniciando-se pelas pessoas mais idosas até atingir os mais novos. As razões apresentadas por Silveira (1975) para essa escolha referiam-se ao fato de ser ela mais atrativa, em termos humanitários; por isso, teria grande aceitação popular, por não haver efeitos diretos no mercado de trabalho. Além disso, segundo o autor, a implantação gradativa permitiria avaliações e eventuais mudanças em seu modelo. Silveira, portanto, introduziu o debate de uma renda mínima garantida de, pelo menos, um piso de renda. Conforme essa proposta, esse direito independeria do vínculo empregatício, da renda do trabalho, do estado civil ou da descendência do cidadão. Posteriormente, outra proposta foi apresentada, dessa vez por Bacha e Unger (1978), que defenderam a redistribuição de renda mediante uma complementação monetária, destacando a importância dessa redistribuição como necessária à democracia política que requeria um limite entre desigualdade e miséria. Por isso, os autores apresentaram uma proposta de complementação de renda, também baseada no Imposto de Renda Negativo (IRN), que deveria ser financiada pelos 10% mais ricos da população.

Essa complementação consideraria um nível mínimo de renda, tendo por base o tamanho da família, e seria paga pelo Governo Federal a diferença entre a renda auferida e um nível mínimo estabelecido, contemplando os que se situassem abaixo desse mínimo.

No âmbito desse cenário, o debate brasileiro sobre transferência de renda começou a ganhar novo impulso, a partir do momento em que se propunha a articulação da renda familiar com a escolarização de filhos e dependentes em idade escolar, sugerindo-se a adoção de uma transferência monetária equivalente a um salário mínimo a toda a família, independente da sua renda, com filhos ou dependentes de 5 a 16 anos (1991) e, posteriormente, a famílias com filhos ou dependentes entre 07 e 14 anos (1993), matriculados em escola pública.

A centralização na escola era o termo necessário à focalização nos estratos de menor renda, tratando-se de uma proposta que, para o referido economista, amenizaria a pobreza a curto prazo e, a longo, reduziria sua reprodução. De acordo com Fonseca (2001) e Silva e Silva et al (2004), a grande inovação desse debate foi a articulação da educação com a transferência monetária, que na concepção dos autores abordados possibilitaria às famílias pobres o ingresso de seus filhos à escola, ao tempo em que seria o elemento de rompimento desse ciclo de pobreza. Diante de tais perspectivas, na década de 1990, o debate sobre transferência de renda assumiu duas prerrogativas: a introdução da unidade familiar no lugar do indivíduo como beneficiário e a vinculação da transferência monetária à educação. Desse modo, conforme as propostas, à época, objetivavam-se romper com o caráter assistencialista pela incorporação de um componente estrutural; assim, os programas institucionalizados a partir de 1995 passariam a ter a família como unidade beneficiária e a obrigatoriedade de ingresso e

frequência de crianças em idade escolar.

Neste sentido, em decorrência do modelo econômico adotado e de suas consequências, essa prática ante as políticas públicas começou a ser colocada a partir de 1991, através do Projeto de Lei Nº 80/1991, de autoria do senador Eduardo Suplicy (PT-SP), que propôs a instituição de um Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), sob a forma de imposto regressivo de abrangência nacional, que previa atingir 38 milhões de pessoas, naquela época. De acordo com o projeto do senador Eduardo Suplicy, toda pessoa com mais de 25 anos, cuja renda mensal fosse inferior a certo patamar, teria direito a receber um complemento de renda igual a 30% da diferença entre aquele patamar e a sua renda. Esse projeto foi aprovado por unanimidade pelo Senado, em dezembro de 1991, contando com os elementos clássicos do imposto de renda negativo: definição de um nível de renda, abaixo do qual, o indivíduo teria direito a um complemento; manutenção do estímulo ao trabalho pela aplicação de uma alíquota (30%) sobre a diferença entre a renda do indivíduo e o nível de renda, estabelecida.

O Projeto do senador Eduardo Suplicy, entretanto, permaneceu na Câmara dos Deputados, especialmente, na Comissão de Finanças e Tributação, com parecer favorável de autoria do deputado Germano Rigotto (PMDB-RS), mas foi entravado no Congresso Nacional pela tramitação de vários outros projetos propondo programas similares, dentre eles, destaca-se o do deputado Néelson Marchezan.

Contudo, depois de seis anos e muita manobra para obstruir a tramitação do Projeto do senador Eduardo Suplicy no Congresso, o Governo finalmente aderiu à proposta, apoiando, porém, outro projeto diferente e de abrangência mais limitada. Assim, em 3 de dezembro de 1996, a Câmara dos Deputados aprovou, com algumas restrições, o Projeto de Renda Mínima de autoria do deputado Néelson Marchezan. Esse Projeto de Lei foi encaminhado ao Senado, aprovado em novembro de 1997, e sancionado pelo Presidente da República, em 10 de dezembro de 1997. O projeto autorizou a União a apoiar os municípios que instituíssem programas de renda mínima, associados a ações sócio educacionais, financiando 50% de seus custos, mas beneficiaria somente aqueles cuja renda e arrecadação per capita fossem menores do que a média do Estado.

Em 1997, quando o projeto foi aprovado, o Programa de Renda Mínima já estava implantando em seis capitais (Salvador, Vitória, Belém, Natal, Boa Vista e Belo Horizonte), e nos municípios de Santo André, Jundiaí, Ribeirão Preto e Santos, no Estado de São Paulo, e em Londrina, Paraná. De acordo com Lavinás (1997):

O Projeto de Lei (Nº 86, de 1996) de autoria do deputado Néelson Marchezan foi aprovado na Câmara dos Deputados, e previa a concessão de apoio financeiro por parte do governo federal a municípios e ao Distrito Federal sob a condição de estarem implementando programas de renda mínima ligados a ações socioeducativas. Os beneficiários potenciais seriam famílias com crianças de até 14 anos, com frequência escolar comprovada. O apoio financeiro proposto, além de ser de pequeno valor, não se estenderia à população carente de todo e qualquer

município, mas apenas daqueles com receita tributária per capita e renda familiar per capita inferiores à média estadual. Os demais municípios seriam responsáveis não apenas pela implementação e execução, como também pelo financiamento do PGRM que se dispôs a implantar. (LAVINAS, 1997, p. 10).

Diante de tais circunstâncias, o Projeto do senador Suplicy, que estava engavetado, sofreu algumas emendas, que incorporaram as experiências concretas em curso em 1995, e exigiam dos programas de renda mínima comprovação de matrículas de crianças e adolescentes, inclusive com o estabelecimento de sistemas de acompanhamento. Esses programas, se comparados ao do senador Suplicy, têm similitude na focalização de famílias pobres, com crianças e adolescentes, e a obrigatoriedade da vinculação da população em idade escolar à rede pública de ensino.

Assim, foi através das experiências de transferência de renda em Campinas, Ribeirão Preto (SP) e em Brasília (DF), concomitante à aprovação de programas de renda pelo Congresso Nacional, que surgiram outras propostas em vários municípios e Estados, além da permutação de propostas nacionais decorrentes da orientação internacional e da pressão da sociedade civil brasileira, na constituição de “alternativas de enfrentamento à pobreza”, em consequência do modelo econômico adotado, cuja expressão representou o aumento do desemprego, o incremento do trabalho instável e precarizado, a diminuição da renda do trabalho e a consequente expansão da pobreza.

Por isso, no âmbito da Câmara dos Deputados e do Senado, em 1995 e 1996, foram apresentados diversos projetos de lei no sentido de instituir programas de transferência de benefícios monetários do tipo renda mínima ou bolsa escola. Foram projetos dos deputados Pedro Wilson (PT-GO), Nélon Marchezan (PSDB-RS), Chico Vigilante (PT-DF), Fernando Ferro (PT-PE) e dos senadores Ney Suassuna (PMDB-PB), Renan Calheiros (PMDB-AL) e José Roberto Arruda (PSDB-DF). Desse modo, no mês de dezembro de 1996, o Projeto de Lei Nº 667/95, que autorizava o Governo Federal a conceder apoio financeiro aos municípios que instituíssem programa de renda mínima associado a ações sócioeducativas, foi aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado. Observa-se que, entre o primeiro Projeto de Lei, no sentido da instituição de um programa de garantia de renda mínima de abrangência nacional, e a aprovação e regulamentação de um programa, ao nível dos municípios, transcorreram sete anos. Vale dizer que não se tratava propriamente de um programa. A legislação autorizou o Poder Executivo a conceder apoio financeiro a programas de renda associados a ações sócioeducativas instituídos por municípios que não dispunham de recursos financeiros suficientes para financiar integralmente a sua implementação.

A legislação estabeleceu ainda que, a partir de 1998, a União deveria apoiar 20% dos municípios que apresentassem dentro de cada Estado, rendas familiares per capita mais baixas. O apoio da União seria gradativo e no prazo de cinco anos (1998-2002). Para tanto, os municípios deveriam observar os seguintes critérios de seleção estipulados pela União: o primeiro referia-se às condições de elegibilidade dos

municípios; o segundo, aos critérios básicos de seleção das famílias, respectivamente: a) receita tributária por habitante inferior à média estadual e com renda familiar por habitante inferior à renda média familiar por habitante do Estado; b) renda per capita inferior a meio salário mínimo; c) filhos ou dependentes menores de 14 anos; d) comprovação de matrícula dos dependentes entre os 7 e os 14 anos em escola pública ou programas de educação especial.

Assim, foram criados por Estados e municípios vários Programas de Transferência de Renda, objetivando transferência monetária às famílias ou indivíduos pobres, associada à contrapartida no campo da Educação, Saúde e Trabalho, delineados num contexto da crise salarial, provocado quer pelo desemprego e a nova forma de trabalho quer pela redução salarial, resultante do processo neoliberal de acumulação. Neste sentido, tem-se que:

Os programas de transferência de renda implantados em alguns municípios brasileiros vincularam a concessão do benefício à frequência das crianças à escola, objetivando retirá-las das ruas e ou do trabalho precoce [...]. Esta é uma característica dos PGRMs nacionais que difere fundamentalmente do espírito dos programas de renda mínima europeus onde o eixo central da proposta é resgatar vínculos com a atividade econômica via inserção produtiva no mercado de trabalho. [...] A implantação de um PGRM no contexto brasileiro pode trazer adicionalmente: a) ampliação da atividade econômica via expansão do consumo; e b) promoção de uma [...] institucionalidade para as políticas sociais que estimule formas de controle social. (LAVINAS, 1997, p. 10).

Para Silva (2004):

[...] no seu primeiro mandato iniciado em 1995, a prioridade absoluta de dar continuidade à estabilização da economia, cuja preocupação central era inserir o Brasil na economia globalizada. Para isso, esse governo assumiu definitivamente uma política neoliberal, imprimindo novos rumos para o trato da questão social, especificamente da pobreza. O Plano de Combate à Pobreza e a Miséria, de Itamar Franco, em articulação com a sociedade, é substituído pelo programa Comunidade Solidária, cuja marca era a focalização conservadora que se orientava pela concentração do combate à pobreza apenas em alguns municípios brasileiros, considerados os mais miseráveis, e pelo alijamento do movimento social, embora seja conclamada a participação da sociedade civil na luta contra à pobreza. (SILVA; SILVA et al., 2004, p. 91).

Sob esse aspecto, a condução da política assistencial foi alterada, transferida ao mercado e/ou alocada à sociedade civil e suas fontes naturais passaram a ser a família, a comunidade e os serviços privados, que foram dirigidas, exclusivamente, a situações pontuais. Isto redundou em políticas sociais estatais sem garantia de direito e com imagem de doação, criando um sistema diferenciado de atendimento às necessidades individuais.

O debate, portanto, e as práticas dos programas de transferência de renda, no Brasil, representados pelos programas de Renda Mínima e Bolsa Escola, se desenvolveram numa conjuntura de caráter curativo-reparador da assistência aos mais pobres, substituindo o caráter universal da política social pela focalização e imediatismo assistencial. Neste sentido, processou-se uma substantiva alteração na

responsabilidade do Estado ante o conjunto da sociedade, de modo que, no início dos anos 2000, houve uma imensa desativação e redução de programas sociais, gerando um movimento contrário à universalização e ampliação dos direitos sociais, que marcaram as lutas políticas dos anos 1980. Essa nova modalidade das políticas sociais veio permitir que a intervenção do Estado na área social centralizasse seu foco na extrema pobreza, passando a se orientar pelos princípios da focalização, da descentralização e da parceria, assentados no ideário neoliberal, movidos pela ideologia da solidariedade, da reedição da filantropia, da caridade e no âmbito empresarial.

A partir daí, no discurso do Governo Federal, esses programas sem precedentes passaram a ser considerados eixo central de uma “grande rede nacional de proteção social”. Não obstante, foram implementados de modo descentralizado em alguns municípios brasileiros, o que implicou apenas uma descentralização executiva, ficando com o Governo Federal a centralização normativa e política. Assim, a descentralização social do Estado, realizada pela via da municipalização, se deu ao nível do gerenciamento e não de sua gestão, implicando, desse modo, apenas a administração da execução, já que não foram transferidos à esfera local-municipal os processos políticos e decisórios.

Apartir de 2001, o país foi marcado pela proliferação de programas de transferência de renda, ao nível do Governo Federal, com a implementação “descentralizada” nos municípios. Dentre os programas, destaca-se o Programa Nacional de Garantia de Renda Mínima (PGRM), destinado a toda criança na escola, o qual foi transformado em “Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à Educação, o Bolsa Escola; o Bolsa Alimentação; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); o Benefício de Prestação Continuada (BPC); o Programa Agente Jovem e o Auxílio Gás. O resultado dessas medidas culminou na criação do programa Bolsa Família, instituído desde 2003.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste contexto, sob a justificativa de redução de custos e maior controle das concessões, foi criado mediante o Decreto Nº 3.877, de 24 de julho de 2001, o Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal, tendo por objetivo o de cadastrar, através de formulário único, as famílias em situação de extrema pobreza de todos os municípios brasileiros, fundamentados na lógica da focalização das políticas públicas. Sob o argumento de unificação no atendimento da população-alvo da denominada Rede de Proteção Social, o Governo Federal também instituiu o Cartão-Cidadão, criado para substituir os diversos cartões magnéticos utilizados em cada programa, para permitir às famílias retirar diretamente do banco o valor monetário correspondente ao benefício que lhe seria devido.

No entanto, ressalta-se que o modelo adotado até então nas estratégias de

combate à pobreza representou a clara precarização das respostas estatais às demandas sociais, tratando-se também de uma focalização de programas nas regiões mais pobres do país, aonde os serviços e a assistência não chegavam ou eram (são) precários. Caracterizou-se com isto, um processo destrutivo das políticas sociais universais, delegando-se, concomitante, aos municípios, competências administrativas, geralmente sem os recursos devidos, na efetivação de serviços sociais, os quais foram reduzidos em quantidade e qualidade. A lógica do Estado passou a ser: intervir apenas nas demandas pontuais da população pobre para a diminuição dos gastos sociais públicos, transformando serviços sociais em atenção seletiva e focalizada, privilegiando a retração da participação do Estado, com ênfase na responsabilidade individual.

REFERÊNCIAS

BACHA, Edmar Lisboa e UNGER, Roberto Mangabeira. Participação Salário e Voto: um projeto de democracia para o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FONSECA, Ana Maria Medeiros da. Família e Política de Renda Mínima. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

LAVINAS, Lena; VARSANO, Ricardo. Programas de Garantia de Renda Mínima e Ação Coordenada de Combate à Pobreza. Rio de Janeiro: 1997. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0534.pdf>>. Acessado em: 04 de ago. 2011.

SILVEIRA, Antônio Maria da. Redistribuição de renda. Revista Brasileira de Economia, v. 29, 1975.

SILVA, Maria Ozanira; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. A Política Social Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. Renda Mínima e Crise mundial: saída ou agravamento? São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Renda Mínima e Reestruturação Produtiva. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A Teoria Quantitativa da Moeda: reestabelecimento. In Carneiro, Ricardo. Clássicos da Economia. São Paulo: Ática. 1997.

TROVENDO: A AÇÃO LIBERTADORA QUE PERMITE O RESGATE DO LEITOR E SUAS LEITURAS EM UM ESPAÇO QUE É SEU POR DIREITO

Karolina Rodrigues Nepomuceno

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Patu-RN.

Brenda de Freitas

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Patu-RN.

Romão de Freitas Silva

Graduando em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Patu-RN.

RESUMO: Ranganathan, autor das cinco leis que levam seu nome, trata da Biblioteca como um organismo em constante crescimento, não apenas restringindo a atuação de controle de uma biblioteca, mas sim de mudança permanente. O presente trabalho objetiva apresentar um relato de experiência encabeçado em um projeto que permite pensar a Biblioteca como uma instituição que precisa ser cuidada, cultivada, povoada, viva e vivenciada em várias naturezas. Diferentemente do que ocorre em bibliotecas escolares, comunitárias, populares existe um

certo receio na utilização de estratégias que promovam ações culturais em bibliotecas universitárias. As bibliotecas universitárias em contrapartida, anteriormente tida como um local prioritariamente cientificista abre o leque para vivenciar momentos culturais, ações solidárias, lúdicos em prol do enriquecimento pessoal e cultural. Imbuído pelas reflexões sobre esse entrave, a criação do movimento TROVENDO parte com esse objetivo, a ação cultural da Biblioteca da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus avançado de Patu, elaborado pela equipe de alunos de letras em parceria a coordenação da biblioteca, realizou um evento solidário para beneficiar acervo do curso de licenciatura de letras da mesma universidade, envolvendo compra, venda e troca de livros, sorteio de livros, apresentações culturais.

PALAVRAS CHAVE: Ações culturais. Biblioteca universitária. Letras. TROVENDO. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

ABSTRACT: Ranganathan, author of the five laws that bear his name, treats the Library as an evergrowing organism, not only restricting the control of a library, but of permanent change. The present work aims to present an experience report headed in a project that allows to think of the Library as an institution that needs to be cared for, cultivated, populated, alive and lived

in various natures. Differently from popular, community, school libraries, there is some fear of using strategies that promote cultural action in university libraries. The university libraries, on the other hand, previously considered to be a scientifically-oriented place, open the way for cultural moments, solidarity actions and recreation for personal and cultural enrichment. Imbued with reflections on this obstacle, the creation of the TROVENDO movement starts with this objective, the cultural action of the Library of the State University of Rio Grande do Norte, advanced campus of Patu, prepared by the team of students of letters in partnership the coordination of the library, held a sympathetic event to benefit from the licentiate course of letters from the same university, involving the purchase, sale and exchange of books, the drawing of books, cultural presentations.

KEYWORDS: Cultural actions. University Library. Letters. TROVENDO. University of the state of Rio Grande do Norte.

1 | INTRODUÇÃO

A biblioteca além de um espaço de disseminação de informações e amparo de obras, carrega em sua essência uma função de promover o intercâmbio entre os sujeitos no meio social, permitindo que os mesmos expandam seus intelectos e se conectem em uma rede informacional, partilhando experiências fundindo-se a esse espaço. Lugar esse que evoluiu com o passar do tempo buscando se adaptar diante as dificuldades de atrair o público leitor. Para driblar a ausência dos que têm sede de conhecer, foi preciso pensar estratégias inovadoras que se apoiam e se materializam na arte, abrir as portas dos acervos e permitir que a diversidade lance um leque de tendências estéticas, florescendo ainda mais a cultura neste campo.

Ações culturais em bibliotecas, funcionam como catalizadores para fortalecer a relação entre comunidade e conhecimento. Em se tratando de ações em bibliotecas universitárias, a relevância é ainda maior, pois esse espaço dentro da academia tem um caráter cíclico, em que todos inseridos nesse universo (graduandos, pós-graduandos, professores e etc.) se alimentam de conhecimento nesse posto intercultural “biblioteca”. Os alunos se embasam teoricamente nesses espaços e retornam como indicadores que alimentarão a base científica e cultural de outros sujeitos para a edificação de novos dados e ampliação da bagagem teórica que já carregam. É um local em que as culturas não devem ficar registradas apenas nas páginas dos livros, têm que ser extraídas e praticadas (literatura, música, artes visuais e etc.), desmistificando o aspecto de caverna silenciosa.

É preciso chamar o leitor acadêmico, uma biblioteca só existe se tiver quem usufrua de seus recursos (leitor), mas com o avanço tecnológico os suportes digitais alcançaram uma maior proporção de interação entre os leitores. As formas concretas dos livros estão cada vez mais sendo substituídas, a informação instantânea é algo positivo, mas acaba fazendo com que muitos pesquisadores diminuam sua presença

nos espaços bibliotecários, acumulando e substituindo muitas obras físicas. Tem como equilibrar o uso dos formatos, mas para isso, é preciso um bibliotecário proficiente que enxergue novas possibilidades/caminhos para esse material que se encontra estagnado, realizando eventos que promovam trocas de títulos entre leitores, doações para acervos ou até mesmo ofertar a possibilidade da compra acessível a interessados.

Organizar eventos no espaço físico das bibliotecas é como regar uma planta, as raízes precisam sugar nutrientes do solo, assim como o bibliotecário também precisa aconchegar/recepcionar bem os leitores, ou seja, desenvolver atividades que os leitores repassem o que já absorveu e adquiram o que interessa conhecer, como grupos de discussão, manifestações artísticas, feiras de trocas e doações, para assim fazer com que o espaço mudo ganhe voz.

Por meio de um evento realizado na biblioteca do Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), o “TROVENDO: dê asas ao seu livro, compre, troque, doe, seja amigo!”, que consiste em: ações de troca, venda e doações de livros, as quais formam o nome do evento. Essa ação, ajudou na ampliação do acervo do curso de Letras do Campus, durante o período 2017.2, pudemos constatar pelos resultados obtidos, que as pessoas anseiam por reformulações nas bibliotecas, ou seja, uma nova roupagem, pedem mais ações nesse espaço.

2 | BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

A biblioteca universitária, é aquela presente em um núcleo acadêmico com o escopo de auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sempre que tratamos de universidade imagina-se um ambiente rigoroso e avesso a práticas não acadêmicas, dispomos de dados relevantes ao realizar uma pesquisa rápida em revisão bibliográfica que os temas tratados em ações culturais remetem a um ambiente mais lúdico, escolar e comunitário.

É importante apresentar alguns conceitos sobre cultura antes de aprofundar na temática. A cultura etimologicamente deriva do cultivo e enriquece o ser humano, assim como as características inatas de um povo ou de uma sociedade com aspetos comuns a música, arte, criação intelectual.

Ao trabalhar ações culturais em bibliotecas universitárias, quebra-se um paradigma estagnado, principalmente em um *campus* avançado com cinquenta por cento do público destinado a área de exatas, o que se contrapõe ao analisar os presentes no evento, bem como seus doadores. Cabral (1999, p. 36), afirma que a ação cultural desenvolvida desempenha um papel importantíssimo nos espaços estabelecidos. A biblioteca mediando estas ações, neste âmbito deixou de ser simplesmente um espaço de armazenamento e guarda do conhecimento, o bibliotecário em seu papel proativo como mentor de ações culturais, passou a estimular o intercâmbio de conhecimentos,

cultural e artístico da comunidade na qual está inserida. Para Milanesi (2002, p.95), “Ação cultural é a denominação que se aplica a diferentes tipos de atividades e meramente associada à biblioteca. De um modo geral giram em torno de práticas ligadas às artes: música teatro, literatura, ópera etc.” Em suma, o TROVENDO, ampliou a experiência sensorial e troca de informações com os usuários que anteriormente não conheciam a biblioteca, seus serviços e ações.

A biblioteca enquanto centro de cultura deve proporcionar discussões com o propósito de atrair e despertar a troca de informação entre usuários e funcionários, sendo um ambiente aberto ao público com a finalidade de discussão de problemas, criação, troca de ideias e saciar a curiosidade do público que visita e que irá visitar. (MILANESI, 1989, p. 58)

Milanesi também afirma que todo centro de cultura parte de um propósito, a biblioteca universitária não é diferente disso, envolvida precipuamente para subsidiar a pesquisa, extensão e o ensino, situa-se a troca de ideias, espaço para discussão de problemas, clube do livro, interações entre usuários, troca de experiências.

O trabalho de ação cultural bibliotecária pode ser considerado como um campo de atuação profissionalmente extremamente rico e transformador, em que os sujeitos passam da condição de meros consumidores de cultura para os produtores de informação e conhecimentos. Esse tipo de trabalho reflete uma preocupação recente dos bibliotecários em repensar sua prática tradicional e buscar novas possibilidades e perspectivas inovadoras de atuação, que apontem para uma biblioteconomia comprometida com a democratização cultural, onde o profissional assume uma nova postura diante da realidade que o cerca. (CABRAL, 1999, p.44)

O papel do profissional de informação irá nesse âmbito ser de grande importância, visto que o ambiente informacional dependerá não só do aspecto físico, mas também, e principalmente, do aspecto receptivo, criativo, motivador. O marketing cultural é pautado no pilar da informação entregue ao usuário de forma enérgica, persuasiva. Os métodos utilizados para atrair o usuário para biblioteca vão além da sua leitura de mundo, envolvem a sociedade e estimulam a leitura, desmistificando o acesso a informação/conhecimento, contribuindo assim para o enriquecimento no processo de formação cultural do usuário da biblioteca.

3 | BIBLIOTECA PROF^a. MÔNICA F. DE MOURA

A recente criação do Curso de Letras no Campus Avançado de Patu, ainda não permitiu a aquisição de acervo numeroso. No entanto, pode-se afirmar que há um esforço por parte da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) para priorizar a formação desse acervo, a fim de atender aos propósitos e finalidades estabelecidas no projeto pedagógico do Curso.

Importa detalhar que as aquisições já realizadas não estão catalogadas com uma codificação própria para o Curso de Letras, o que dificultou a quantificação de títulos

específicos da área. No entanto, pode-se afirmar que a Biblioteca Setorial do *Campus* Avançado de Patu dispõe de dois mil seiscentos e quarenta e três exemplares à disposição dos alunos do Curso de Letras, distribuídos nas áreas de língua portuguesa, linguística, literatura e outros pertencentes à área pedagógica de modo geral.

Dessa forma, o acervo disponível para os estudos e pesquisas têm perspectivas de ampliação dos títulos a partir dos já existentes. Além dos títulos disponíveis na biblioteca instalada nas dependências do *Campus* Avançado de Patu, os alunos, através de carteira expedida pelo Sistema de Automação de Bibliotecas – SIABI, têm acesso ao acervo de qualquer outra biblioteca da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

3.1 Política de Atualização

O Sistema de Bibliotecas, trabalha na edição de uma política de aquisição e desenvolvimento de acervo. Atualmente a Biblioteca conta com dois tipos de aquisição de obras, os editais de licitação e por meio de doações, sempre com base nas bibliografias básicas e complementares de cada disciplina. As aquisições ocorrem periodicamente, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela administração superior, priorizando as solicitações de livros e periódicos encaminhados pelos Departamentos Acadêmicos da Unidade. O desbaste também ocorre de forma periódica de acordo com a desatualização das obras, ou remanejadas quando o empréstimo é zero.

A catalogação do acervo obedece às regras do Código de Catalogação Anglo Americano – AACR2, e a disposição do acervo está organizada conforme a Classificação Decimal de Dewey – CDD, que define a localização nas estantes, títulos de livros e periódicos por área de conhecimento.

3.1.1 Área Física

O espaço físico da Biblioteca está distribuído em 02 (dois) salões para estudo coletivo, 01 (uma) sala para estudo em grupo, 01 (um) salão onde se encontra o acervo à disposição do usuário, sala para recepção e empréstimo, 01 (uma) recepção para auxílio à pesquisa, 10 (dez) cabines para estudo individual, 01 (uma) sala para orientação bibliográfica, catalogação e tratamento do acervo, 02 (dois) banheiros, perfazendo uma área total de 199,5m².

Admite-se que a estrutura ainda não é adequada para atender às necessidades do aluno do Curso de Letras-CAP/UERN, porém, esta encontra-se em processo de expansão, e já conta com o acesso de algumas informações através de sistema online, assim como a utilização do Portal de Periódicos da Capes. O sistema automatizado de fichas catalográficas, biblioteca digital, acesso às normas da ABNT, podendo o aluno visualizar o acervo, para consulta de obras disponíveis, como também gerenciar seus empréstimos através do Portal do Aluno. A climatização da biblioteca está entre suas recentes aquisições, bem como rede Wi-Fi em todas as instalações da biblioteca.

A partir das reformulações e melhorias previstas, como da ampliação da oferta dos Cursos de Pós-graduação no âmbito do CAP/UERN, uma das metas do Curso para ser atingida em curto prazo é a multiplicação do acervo bibliográfico. Em médio prazo, propõe-se a aquisição de assinaturas de periódicos especializados, assim como a ampliação dos serviços de consulta on-line para os usuários do sistema de bibliotecas da UERN.

Já a curto prazo umas das alternativas célere foi a criação de um projeto solidário, não só com o intuito de aumentar o acervo do curso de Letras, mas principalmente uma ação cultural criativa que possibilite o reingresso dos leitores.

4 | TROVENDO: TROCA VENDA E DOAÇÃO

A coordenadoria da biblioteca setorial “Professora Mônica F. de Moura”, do *Campus* Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte situado em Patu – RN, juntamente com alunos (vinculados e egressos) do curso de Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, a partir de ideias estratégicas, organizaram um evento cultural em que teve como intuito ampliar o acervo do curso já citado, isso como relato de experiência, justificando a importância da biblioteca, principalmente a universitária que contribui para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. A manifestação cultural foi nomeada TROVENDO, e ocorreu no dia 13 de junho de 2018 entre o horário das 19:00 às 22:00 horas no espaço da Biblioteca.

Para atingir um número significativo de participantes, diante da necessidade de promover o marketing cultural, reunimos uma assessoria de imprensa que trabalhou no processo de divulgação em diferentes veículos, exposição regional por meio de cartazes, banners, entrevistas e diálogos em rádios, convite presencial nas salas de aula e departamentos dos cursos do CAP-UERN e outros Campi, envio de convites para escolas municipais e estaduais das cidades circunvizinhas, convites para autoridades e instituições governamentais (prefeituras e Academia Patuense de Letras - APL), além da divulgação nas redes sociais.

Algumas regras/políticas foram necessárias para o bom funcionamento da ação, como: A) para realizar troca de livros entre os participantes, é preciso expor o material em um local de livros para troca e esperar que alguém se interessasse pelo seu livro e, também tenha um livro do mesmo gênero em bom estado de conservação e, que se disponha a acordar. B) a biblioteca está aberta a doações principalmente de livros literários, é preciso que as obras se encontrem em bom estado de conservação e tenham aproximadamente até 15 anos de idade, isso como pré-requisito de triagem para a catalogação. Os livros que não se enquadrarem nos padrões, serão destinados a outra ação “Pegue e leve” (As obras ficam disponíveis na própria biblioteca para análise do aluno se convém ou não adotá-lo). C) a biblioteca em parceria com o Sebo “El Rosa”, conseguiu trazer aos participantes do evento uma variedade de livros com

preços acessíveis.

Durante o período do evento, ocorreram apresentações musicais de variados gêneros, declamações de poemas, exposições artísticas e a participação de escritores locais. Ressaltamos que as atrações e produções artísticas/artesanais foram realizadas em parceria com os alunos, funcionários e comunidade externa. Como forma de agradecimento e encerramento, aconteceu um momento coffee break.



Fonte: todas imagens foram cedidas pela organização do evento

A organização do evento em parceria com a Editora da UERN (EdUERN), trouxe aos participantes a oportunidade de concorrer a brindes por meio de sorteios. Os objetos ofertados foram livros de diversas temáticas lançados pela editora da universidade. Esse momento em especial, traz ao espaço um maior número de sujeitos que buscam a possibilidade de serem contemplados com os presentes. Isso é um forte atrativo para que haja interação entre os leitores.

5 | RELATÓRIO DA AÇÃO

TROVENDO: DÊ ASAS AO SEU LIVRO, COMPRE, TROQUE, DOE, SEJA AMIGO!	
Nº de participantes	106 participantes registrados em lista.
Nº de trocas	Ocorreram 35 trocas entre participantes.
Nº de doações de títulos literários	Foram arrecadados 201 livros literários durante o evento.

Fonte: Autoria própria.

Estima-se que aproximadamente cento e cinquenta e seis pessoas tenham frequentado o local. De acordo com o relatório, pudemos concluir que os resultados foram promissores, já que a maioria dos participantes que não registraram presença na lista, fazem parte da comunidade externa ou de alunos que antes não frequentavam a biblioteca do *campus*. Em relação ao sistema de trocas, alcançamos um total de trinta e cinco de acordo com a política estabelecida, e acrescentando positivamente a esse movimento, os leitores puderam trocar informações/indicações sobre outros títulos de variados gêneros. É possível que através desse intercâmbio cultural, os leitores tenham efetuado trocas de livros de temáticas diferentes, fora do ambiente em que a ação estava sendo desenvolvida.

As doações superaram as metas do evento, além do total de livros literários apresentados no relatório, a biblioteca recebeu cerca de cem doações que não se enquadravam na política, assim sendo, foram destinados ao pegue e leve, como uma medida de alternativa em que esse material possa informar outras pessoas fora do espaço biblioteca.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS/PARCIAIS

Ações culturais que visam promover a circulação de livros e uma maior participação dos acadêmicos em bibliotecas universitárias, como no caso do projeto TROVENDO, são estratégias que buscam estimular o público a frequentar a biblioteca, não só como um local para fins de estudo, mas também como um espaço de intercâmbio cultural. São eventos desse porte idealizados por bibliotecários, e desenvolvidos juntamente com o corpo discente das instituições de ensino, que são responsáveis por revitalizar esses espaços antes esquecidos.

O evento cultural TROVENDO em sua primeira edição, conseguiu alcançar um número bastante expressivo em arrecadação de livros literários (seu principal foco), contando com títulos raros que não se encontram disponíveis em outras bibliotecas do mesmo sistema (SIB- UERN). A aceitação do evento atingiu grandes proporções, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para comunidade externa, sendo então um dos motivos para buscarmos expandir o evento, já que atingimos um propósito importante de unir os sujeitos em um evento social em prol da educação, e dessa forma contribuir no processo de ampliação dos acervos das bibliotecas.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Ana Maria Rezende. **Ação cultural**: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Marcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte. EB/UFMG, 1999. P. 39-45. Seminário promovido pela escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas

Gerais, 1998, Belo Horizonte.

Milanesi, Luís. **A casa da invenção**: biblioteca como centro de cultura. São Paulo: Ateliê, 2003.

Milanesi, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

Milanesi, Luís. **Centro de Cultura**: forma e função. São Paulo: HUNCITEC, 1989.

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: SUPERANDO RÓTULOS, CONSTRUINDO LAÇOS

Gabriela Auxiliadora da Silva

Universidade Columbia del Paraguay,
gasbbynett@gmail.com

RESUMO: Pretende-se neste artigo abordar aspectos teóricos que norteiam a Educação Matemática, visto que por muitos anos se sustentou a necessidade de ensinar uma matemática distante da percepção dos alunos, a Matemática vista por uma parcela considerável de estudantes, como matéria difícil e além disto o professor era tido como o detentor do saber. Diante de tais realidades temos por objetivo desmistificar o ensino – aprendizagem em matemática, superando os rótulos ainda existentes neste campo, frente ao novo perfil do professor de matemática. Assim pretende-se conceituar Educação matemática, analisar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e contribuir com a formação do novo perfil de professor de matemática. É preciso compreender o contexto histórico-cultural que o aluno está inserido para um melhor desenvolvimento do saber matemático. Neste aspecto a relação professor – aluno pode consolidar uma maior abertura para aprendizagem, precisando assim de professores cada dia mais abertos a inovações na sua prática de ensino e disposto a ter um olhar diferenciado para seus alunos, aos

poucos poderá perceber que manter contato, ter amizade e dar crédito aos alunos pode ajudar a conduzir as aulas de maneira mais leve e que com isso vai ganhando a atenção e o respeito dos mesmos e a qualidade das aulas aumentam significativamente e ao mesmo tempo, vínculos de amizade passam a surgir entre o professor e seus alunos. Estimulando a construção de um novo tipo de relacionamento professor x aluno, superando os rótulos existentes e construindo laços, também com o conhecimento matemático. **PALAVRA-CHAVE:** Educação Matemática, afetividade, aprendizagem, professor de matemática

1 | INTRODUÇÃO

Atuando como professora de matemática nos anos finais do ensino fundamental, verifica-se a crescente dificuldade no ensino-aprendizagem de matemática. Muito pela complexidade que acreditam ter esta matéria, mas também pelo crescente nível de problemas agregados a questão sociocultural dos alunos: ausência afetiva da família; problemas socioeconômicos; dificuldades na aprendizagem matemática; entre outros. A escola tem exercido em seu papel fundamental, a responsabilidade social de formar famílias, não só alunos cidadãos. O grande desafio que compete à mesma é fazer

com que o aluno se sinta motivado e compelido na busca de conhecimentos, mas, cada um apresenta formas e tempos diferentes de aprender. Devemos lembrar que todos nós temos comportamentos diferentes. Desta forma, é necessário compreender o que cada sujeito precisa e observar o que é necessário para o desenvolvimento de cada um, se tornando assim uma tarefa complexa.

Em virtude do exposto acima, o objetivo do presente trabalho é desmistificar o ensino – aprendizagem em matemática, superando os rótulos ainda existentes neste campo, frente ao novo perfil do professor de matemática. Destacamos ainda a importância que o docente exerce no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos.

Por muitos anos se sustentou a necessidade de ensinar uma matemática distante da percepção dos alunos, a Matemática vista por uma parcela considerável de estudantes, como matéria difícil. É durante o ato de resolver um instrumento de verificação da aprendizagem que os alunos demonstram, com mais ênfase, o temor a esta disciplina, tida como uma das responsáveis pela reprovação e evasão escolar. Muitos professores reforçam o mito – matemática, sinônimo de matéria difícil -, quando abordam seus conteúdos desvinculando o texto do contexto e se utilizam da avaliação de modo punitivos ao menos capazes e de persuasão aos desafiadores. (STOPASSOLI, 1997, p. 12) Em desconforto a esta realidade está a necessidade de compreender a matemática como uma prática social onde é possível um relacionamento sadio com o saber matemático e não como um conjunto de regras memorizáveis.

A Matemática deve ser um instrumento de libertação, proporcionando ao educando possibilidades diversas de lidar com o cotidiano, modificando sua realidade de acordo com as necessidades da sociedade em que vive, e a relação com o professor deve estimular a curiosidade e a descoberta do conhecimento e pesquisa, a reflexão e o questionamento devem nortear essa caminhada, transformando os alunos cidadãos que refletem sobre sua realidade e sobre as formas de transformá-la.

2 | PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A *educação matemática* corresponde a área do saber que busca, de forma sistemática, investigar os problemas e indagações relativos ao ensino e aprendizagem da matemática e está na fronteira entre matemática, pedagogia e psicologia. Na psicologia, a psicologia da educação se dedica à análise dos fenômenos psicológicos no contexto da matemática escolar. As principais correntes da didática da matemática são diretamente influenciadas pelas tendências da psicologia da educação. Desde o início do século XX, professores de matemática se reúnem para pensar o ensino da disciplina nas escolas.

Dentro deste campo de estudo, uma das principais tendências recente é a dimensão afetiva, que vem ganhando espaço, sendo realizados muitos trabalhos nesta

perspectiva. Esta linha de pesquisa busca compreender os efeitos da relação professor-aluno na aprendizagem de matemática e, também, quais as emoções e sentimentos gerados nos estudantes nas diferentes situações de ensino de matemática, sobretudo na resolução de problemas. Neste campo, especificamente, as principais tendências de ensino e pesquisas relacionam o ensino de matemática com as emoções.

Segundo Gómez Chacón (1997a, citação em 2003. p.23):

“Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela – problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc. – que geram nele certa tensão. Diante destes estímulos reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo depara - se com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada e se “solidificar” em atitudes. Essas atitudes e emoções influem nas crenças e colaboram para sua formação.”

É preciso compreender o contexto histórico-cultural que o aluno está inserido para um melhor desenvolvimento do saber matemático. Neste aspecto a relação professor – aluno pode consolidar uma maior abertura para aprendizagem. Inés Maria Gomes Chacón refere-se ao aspecto emocional do processo de ensino/aprendizagem, os afetos na aprendizagem matemática, pois hoje já há um crescimento da consciência coletiva sobre a necessidade de desmistificar os aspectos emocionais do conhecimento, nos quais pode-se buscar a raiz de muitos fracassos e frustrações de nossa vida intelectual e, em particular, de nossa educação. Chacón mais adiante destaca: A importância e a insistência dada ao tema dos afetos é hoje assumida e aceita pelos professores, cada dia mais dispostos a reconhecê-las como elementos de valor e interesse indiscutível no acompanhamento e na avaliação do processo de ensino aprendizagem. (Gomes Chacón 2003, p.26).

3 | PERFIL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Dos resultados de pesquisas recentes em Educação Matemática (Fiorentini, 1995) surgem diferentes figuras de professor, em aversão à ideia homogeneizadora do professor tradicional, aquele que apenas transmite um saber dado, e para além do professor que prepara estudantes apenas para as avaliações e seleções. Aparecem várias figuras: o professor orientador ou facilitador da aprendizagem; o professor organizador de atividades da Escola Nova; o professor que domina o computador e as novas tecnologias; o professor construtivista, observador atento, sempre ao lado de todos, descobrindo o que a criança fez e porque fez; o professor capaz de realizar uma espécie de engenharia didática ao pesquisar situações de cunho social, verdadeiramente problemáticas, para investigação na sala de aula; o professor transformador social; o educador e pesquisador, capaz de refletir criticamente sobre sua prática; o professor mediador e planejador de atividades ricas de significado. É

importante frisar que diante das necessidades sociais, em cada época, passar a existir um novo perfil de professor, de acordo com as necessidades dos educandos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997, p. 24-34), produzidos por pesquisadores da área de Educação Matemática, o papel do professor de Matemática também ganha múltiplas dimensões:

- Mediador entre o conhecimento matemático e o aluno;
- Organizador da aprendizagem;
- Não mais aquele que expõe os conteúdos, mas aquele que fornece as condições necessárias para resolver as questões que o aluno não tem condições de obter sozinho;
- Incentivador da aprendizagem, estimulando a cooperação;
- Avaliador do processo; - alguém que compreende as mudanças psicológicas pelas quais os alunos estão passando.

Nas quatro dimensões abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais cabe ao professor planejar as ações necessárias para exercer esse novo perfil de professor. Isso requer de cada educador a clareza da importância do seu papel como o profissional que acredita na educação. Só assim o trabalho terá direção e objetividade concretas, na perspectiva de uma transformação escolar e social. Cada vez mais será exigido do professor: flexibilidade na sua metodologia, uma didática interdisciplinar. É preciso sempre estar atento a todos os conhecimentos em formações que rege a sua disciplina para que possa dar aulas mais concretas, dinâmicas, constituindo um novo perfil de profissional da educação matemática, saindo do centro de tudo. Mas, mais preocupado com a realidade de cada educando, permitindo que eles sejam também colaboradores.

Com o passar das aulas o professor pode observar que manter contato, ter amizade e dar crédito aos alunos pode ajudar a conduzir as aulas de maneira mais leve e que com isso vai ganhando a atenção e o respeito dos mesmos e a qualidade das aulas aumentam significativamente e ao mesmo tempo, vínculos de amizade passam a surgir entre o professor e seus alunos.

O professor construirá uma nova relação com o aluno e o aprendizado matemático, a sala de aula passa a ser um local de interação entre: alunos com conhecimento do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados, e um professor cuja competência está em mediar o acesso do aluno a tais conhecimentos.

4 | A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA.

No processo de ensino-aprendizagem de Matemática é perceptível as dificuldades para o professor ensinar e o aluno aprender, não só pela dificuldade dos alunos em

aprender, interpretar e utilizar os algoritmos matemáticos, mas também do professor em identificar a melhor forma de mediar essa relação aluno x conhecimento. Para solucionar esse problema é necessário que o professor esteja preparado pois nesse processo os educadores precisam adaptar a forma tradicionalista de ensino e se recompor de dinâmicas e métodos que motivem e que possam ajudar a resgatar um novo ensino da Matemática. Torna-se importante que o professor tenha conhecimento de como utilizar de forma eficiente Métodos e Teorias, a fim de despertar em seu aluno a capacidade de aprimorar seu conhecimento individual.

De acordo com Carvalho (1994):

“Os conceitos que os alunos têm ao chegarem à escola são formados por interação com situação da vida cotidiana e pela concepção prévia que eles já têm das relações matemáticas. Essas concepções prévias devem aflorar para que o professor possa perceber os possíveis erros e enganos decorrentes dela, e utilizá-las, transformando-as em conceitos mais sofisticados e abrangentes. É essencial que o professor proponha aos alunos um conjunto de situações que os obriguem e os ajudem a ajustar as suas ideias e procedimentos, tornando-se capazes de analisar as coisas mais profundamente, de revisar e ampliar os seus conhecimentos.” (CARVALHO, 1994, p. 87)

Em razão disso, o aluno necessita de um professor com amplo conhecimento para abstrair juntamente com eles o conhecimento científico, distanciando, de certa forma, do campo visual para o relacional, de maneira a desenvolver o raciocínio lógico, concentração e criatividade, disposto a se capacitar cada vez mais, para manter os alunos motivados, para a aprendizagem, intensificando a autoconfiança, atenção e atingindo objetivos com diversas oportunidades de aprendizagem no ensino de matemática, formando não só alunos que tenham propriedade dos conceitos e significados matemáticos mais também cidadãos que tomem decisões diante de situações- problema; que pensem e contribuam para a transformação da sociedade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática mesmo sendo uma ciência que demonstra exatidão, ainda não envolve a maior parte dos alunos por que não conseguem fazer relação ao que vivenciam no seu cotidiano, a maximização dessa aprendizagem não depende do conteúdo abordado e sim da dinamização do ensino. O professor assume então a peça chave, não como detentor do conhecimento, mas como mediador e facilitador do conhecimento para o aluno. Sua didática precisa levar o aluno a refletir que a Matemática não está distante dele. Alguns consideram muitos dos conteúdos trabalhados desnecessários, porém, esse olhar negativo sobre a aprendizagem Matemática tem que acabar já que ela está ligada à compreensão, isto é, construir com significado; aprender o conceito ou significado de um objeto ou acontecimento e aprender a fazer relações entre eles.

Durante esta pesquisa destacou-se a grande importância da preocupação

do docente com seus alunos, para facilitar a compreensão de modo que os alunos construam de forma não traumática o conhecimento lógico-matemático, partindo do conhecimento que eles têm sobre as coisas que os rodeiam. Desta maneira o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas relacionadas com os conteúdos matemáticos, acrescentando o afeto e uma linguagem na qual o aluno se identifique, para que o aluno se sinta estimulado a desenvolver as atividades propostas. É preciso construir um novo tipo de relacionamento professor x aluno, superando os rótulos existentes e construindo laços, também com o conhecimento matemático.

Para isto, é preciso perceber que recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais podem ser bons instrumentos no processo de ensino e aprendizagem permitindo que os alunos consigam fazer relação do que ele aprende na escola com o que ele vivencia.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar todo estudo sobre o tema proposto, mas abordar alguns pontos importantes à formação docente e encorajar à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A., & AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na Escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 2003.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Metodologia do Ensino da Matemática*. São Paulo: Cortez, 1991.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

FIORENTINI, Dario. **Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil**. ZETETIKÉ. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, 1-36 p., 1995.

GOMÉZ CHACÓN, Inés M^a. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUTIÉRREZ, A. and P. Boero (2006). **Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: past, present and future**. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.

STOPASSOLI, Márcia Aurélia. **Reflexões Matemáticas**. Santa Catarina: Blumenau. Editora da FURB, 1997.

UMA ABORDAGEM PARA A CONSCIENTIZAÇÃO NO CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO MUNICÍPIO DE ITAQUI-RS

Pablo Francisco Benitez Baratto

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Engenharia Agrícola
Viçosa – Minas Gerais

Carlos Miguel Corrêa Schneider

Universidade Federal do Pampa, Agronomia
Itaqui – Rio Grande do Sul

Anderson Alexandrino Souza Reis

Universidade Federal do Pampa, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
Itaqui – Rio Grande do Sul

Marcos Vinicio Veira Vita

Universidade Federal do Pampa, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
Itaqui – Rio Grande do Sul

Rodrigo Puget Marengo

Universidade Federal do Pampa, Agronomia
Itaqui – Rio Grande do Sul

RESUMO: Ao desenvolver uma abordagem mais prática e levar para a comunidade e escolas de ensino fundamental e médio do município de Itaqui a importância na economia dos bens de consumo, neste caso a energia elétrica. Através de oficinas dirigidas pelo bolsista do projeto intitulado “Conscientização da população para o consumo de energia elétrica”, foi abordada a importância da economia da energia elétrica, levando maneiras alternativas de obtenção de energia, explicando-as e demonstrando

métodos de obter energia elétrica através de meios alternativos já existentes. Tendo a finalidade principal de trazer maior consciência para a comunidade do município de Itaqui, afim de diminuir o consumo desnecessário que gera desperdício de energia elétrica e prejuízos ao consumidor tanto quanto para a natureza. Ainda que existam maneiras alternativas na obtenção de energia, tais meios alternativos tornam-se um investimento pesado no bolso dos cidadãos, por isso os meios alternativos de energia em larga escala dificilmente são encontrados nas residências do município. Nesse sentido, a alternativa mais viável para com a natureza e, em relação ao dinheiro do cidadão, é a conscientização, que vem com o propósito de diminuir o consumo de energia elétrica (desperdiçada), mesmo em uma escala local, os resultados mostraram-se interessantes.

PALAVRAS-CHAVE: Elétrica, conscientização, consumo, energia.

ABSTRACT: By developing a more practical approach and bringing to the community and primary and secondary schools of the municipality of Itaqui the importance in the economy of consumer goods, in this case electric power. Through workshops led by the project scholar entitled “Conscientization of the population for the consumption of electric energy”, the importance of the economics of electric energy

was discussed, explaining alternative ways of obtaining energy, explaining them and demonstrating methods of obtaining electric energy through existing alternative means. I have the main purpose of bringing greater awareness to the community of the municipality of Itaquí, in order to reduce unnecessary consumption that generates waste of electric energy and damages to the consumer as much as to nature. Although there are alternative ways of obtaining energy, such alternative means becomes a heavy investment in the citizen's pocket, so large-scale alternative energy sources are hardly found in the municipality's residences. In this sense, the most viable alternative to nature and, in relation to citizen's money, is the awareness, which comes with the purpose of reducing the consumption of electric energy (wasted), even at a local scale, the results are interesting.

KEYWORDS: Electrical, awareness, consumption, energy

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente a energia está presente em todos os momentos na vida do ser humano. Acordado, precisa dela para todas as atividades que realiza e até mesmo durante o sono continua consumindo energia, pois a geladeira não para de gelar, algumas luzes ficam acesas, os elevadores sobem e descem e tudo continua funcionando em nossa vida (BALTHAZAR; FREITAS; CAETANO, 2010). Além disto, tal dependência é verificada, não somente para a sobrevivência, mas também para o aperfeiçoamento socioeconômico e tecnológico da civilização (MENKES, 2004).

Hoje, um dos grandes desafios é garantir energia para transporte, emprego, saúde, alimentos e boas condições de vida para a população brasileira. O aumento na utilização da energia elétrica nos últimos anos está diretamente relacionado a fatores como o crescimento econômico, crescimento populacional, processo de urbanização, industrialização e intensificação de novos padrões de consumo (CAMACHO, 2009).

Em qualquer cultura, os bens funcionam como manifestação concreta dos valores e da posição social de seus usuários. Na atividade de consumo desenvolvem-se as identidades sociais e sentimos que pertencemos a um grupo e que fazemos parte de redes sociais. O consumo envolve também coesão social, produção e reprodução de valores e é uma atividade que envolve a tomada de decisões políticas e morais praticamente todos os dias. Quando consumimos, de certa forma manifestamos a forma como vemos o mundo. Há, portanto, uma conexão entre valores éticos, escolhas políticas, visões sobre a natureza e comportamentos relacionados às atividades de consumo (ORTIGOZA; CORTEZ, 2009. p.35).

Consumismo é o ato de consumir produtos ou serviços, muitas vezes, sem consciência (ORTIGOZA; CORTEZ, 2009).

Há evidências de que o padrão de consumo das sociedades ocidentais modernas, além de ser socialmente injusto e moralmente indefensável, é ambientalmente insustentável. O ambiente natural está sofrendo uma exploração excessiva que ameaça a estabilidade dos seus sistemas de sustentação: exaustão de recursos

naturais renováveis e não-renováveis, degradação do solo, perda de florestas e da biodiversidade, poluição da água e do ar e mudanças climáticas, entre outros, relacionados direta ou indiretamente ao consumo desenfreado de energia pelos seres humanos (ORTIGOZA; CORTEZ, 2009).

Nesse sentido tornam-se necessárias ações que busquem mudar o panorama para o qual o mundo caminha, com essa mentalidade foi elaborado o projeto de extensão na Universidade Federal do Pampa intitulado “Conscientização da população para o consumo de energia elétrica”, afim de adicionar ideias de uso sustentável da energia elétrica nas residências do município de Itaqui-RS, através de visitas quinzenais nas escolas do município para realizar essa interação da universidade com a população local, buscando elucidar conceitos sobre os tipos de energias elétricas existentes no Brasil e no Mundo, suas idiossincrasias, possibilitando a realização sumária de uma conscientização (BARATTO; MOREIRA, 2016).

Partindo da premissa de que a conscientização é, um teste de realidade. Quanto maior for a consciência do indivíduo, mais este “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual este se encontra para analisá-lo (FREIRE, 1979). A conscientização é o esclarecimento sobre qualquer assunto, para que aqueles que ora não se encontram em total ciência deste.

A escolha de escolas da rede municipal de ensino para elencar o público alvo do projeto, além de ser o público mais acessível para um projeto na modalidade de extensão, é porque Jean Piaget, partiu do pressuposto de que o desenvolvimento mental não pode ser dissociado do crescimento físico e defende que há um paralelismo entre eles. Ou seja, a inteligência para Piaget, modifica-se à medida que a criança se desenvolve e parte de um *continuum* entre reflexos biológicos, movimentos espontâneos e hábitos adquiridos, que podemos localizar na fase de bebê (no período sensório-motor), até alcançar as habilidades de realizar operações abstratas, características do período operatório formal (final da adolescência) (RODRIGUES; MELCHIORI, 2014).

Então devida a maior suscetibilidade dos adolescentes em aprender e absorver melhor as informações do ponto de vista psicológico e, concidentemente encaixarem-se perfeitamente na ideia do projeto, as crianças (adolescentes) mesmo que inconscientemente são como esponjas. Absorvem tudo o que fazem ou dizem ao seu redor. Aprendem o tempo todo. Assim, quando os responsáveis por lhes ensinar adotam um comportamento crítico, estão lhes mostrando como condenar e criticar os outros. Ensinando a ver o que está errado no mundo (NOLTE; HARRIS, 2003).

Por fim, uma vez que esses adolescentes ganham consciência dos impactos no consumo despreocupado de energia elétrica, estando a par de suas consequências, passaram a levar do projeto para suas respectivas casas pequenos gestos que podem fazer a diferença no consumo de energia elétrica. As informações de consumo foram analisadas, afim de relacionar o aprendizado do projeto de conscientização com os gastos familiares, inferindo que a mudança no hábito de consumo de um membro da família (adolescente) pode resultar em uma mudança no consumo mensal familiar.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conscientização

O que é conscientização? Partimos de um pré-conceito de que todos sabemos o que é o processo de conscientização, mas de fato sabemos?

Segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* de 1987, ele afirma que o homem é um ser inconcluso e normalmente consciente de sua inconclusão, é um ser histórico que continuamente se educa, num movimento dialético no mundo que o cerca. Ou seja, a partir do diálogo o sujeito seria capaz de atingir uma maior autonomia pessoal e comunitária. Essa construção fazia parte de um processo chamado de “conscientização” (CABRAL et al., 2015; RIBEIRO, 2016).

Segundo Vygotsky, na tomada de consciência, o sujeito tem uma ampliação do seu conhecimento. Basicamente, quando o indivíduo percebe seu erro, ele aumenta a possibilidade de ter mais acertos em uma nova tentativa. Essa tomada de consciência pode incluir situações nas quais os sujeitos entram em contato com visões críticas da realidade, abandonando explicações mágicas ou fatalistas, nesse sentido, Vygotsky relata que diante de fatos internamente aprendidos, o ser humano será capaz de conceber uma ideia real e plausível, sobre determinado assunto (CABRAL et al., 2015).

Já para Freire (1979) a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens, fazendo uma interseção com o raciocínio de Vygotsky.

2.2 Matriz Energética do Brasil e do Mundo

O uso de energia no Brasil começou a apresentar incrementos elevados a partir do término da II Guerra Mundial, impulsionado pelo expressivo crescimento demográfico, por uma urbanização acelerada, pelo processo de industrialização e pela construção de uma infraestrutura de transporte rodoviário de característica energo-intensiva. Entre 1940 e 1950, com uma população de cerca de 41 milhões de habitantes, dos quais 69% se concentravam no meio rural, o consumo brasileiro de energia primária era de apenas 15 milhões de tep. Em 1970, com uma população de mais de 93 milhões de habitantes, esse consumo já se aproximava de 70 milhões de tep. Em 2000 a população já ultrapassava 170 milhões de habitantes e o consumo de energia se elevava a cerca de 190 milhões de tep, de modo que o crescimento quase triplicou, como já observado (TOLMASQUIM; GUERREIRO; GORINI, 2007. p. 50).

Já no século XXI, o Brasil passou a possuir uma população de 209 milhões de habitantes segundo a projeção do IBGE (2018). Consequentemente, essa população acabou consumindo 293 milhões de tep em 2017, segundo o Ministério de Minas e Energia (MME, 2018).

As fontes de energias podem ser divididas em renováveis e não renováveis.

Ao longo das eras, a matéria orgânica dos seres que pereciam se acumulou no subsolo terrestre, formando as chamadas fontes fósseis de energia: petróleo, carvão mineral, gás natural, xisto betuminoso e outros. O processo ocorreu em milhões de anos. Da mesma forma, alguns elementos químicos que sempre estiveram presentes na crosta terrestre podem gerar energia através da fissão de seus núcleos: é o caso do urânio. Esses elementos são as fontes primárias de energia nuclear. Como a reposição das fontes de energia fóssil e nuclear requer um horizonte de tempo geológico, essas são consideradas não-renováveis. Já as fontes renováveis de energia são repostas imediatamente pela natureza; é o caso dos potenciais hidráulicos (quedas d'água), eólicos (ventos), a energia das marés e das ondas, a radiação solar e o calor do fundo da Terra (geotermal). A biomassa também é uma fonte renovável de energia e engloba diversas subcategorias (GOLDEMBERG; LUCON, 2007. p. 9).

Partindo deste pressuposto, no Brasil as fontes de energia não seriam diferentes. Dentre as existentes podemos citar as energias: hidráulica, solar, nuclear, eólica, geotérmica, de biomassa, petróleo, gás natural, carvão mineral e biogás.

A Figura 1 representa a distribuição dessas energias no Brasil e no Mundo, de acordo com o percentual que cada tipo de energia representa dentro do panorama geral. Comparando a matriz energética do Brasil com a mundial, percebemos que o Brasil em proporção, consome mais energia renovável que resto do Mundo, conforme apresenta a Figura 2.

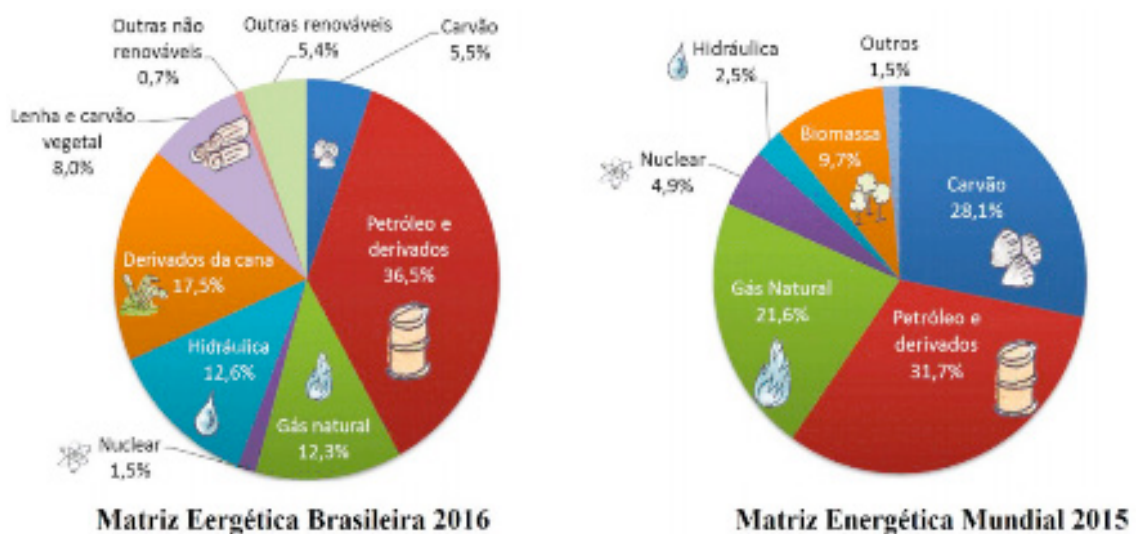


Figura 1 – Matriz Energética no Brasil e no Mundo. Fonte: EPE (2018).

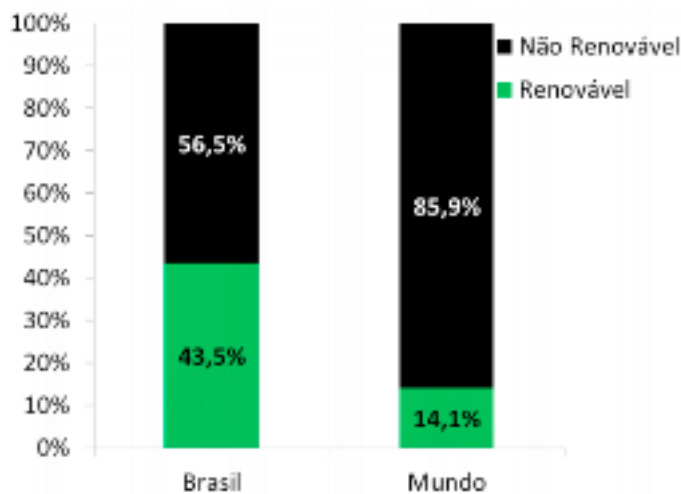


Figura 2 – Comparativo entre Energias Não Renováveis e Renováveis produzidas no Brasil e no Mundo. Fonte: EPE (2018).

2.2.1 ENERGIA HIDRÁULICA

A energia hidráulica resulta da irradiação solar e da energia potencial gravitacional, que provocam a evaporação, condensação e precipitação da água sobre a superfície terrestre. Ao contrário das demais fontes renováveis, representa uma parcela significativa da matriz energética mundial e possui tecnologias de aproveitamento devidamente consolidadas (ANEEL, 2002).

A geração de eletricidade no Brasil cresceu a uma taxa média anual de 4,2% entre 1980 e 2002, e sempre a energia hidráulica foi dominante. Embora existam outras tecnologias geradoras de eletricidade, nenhuma possui uma porcentagem maior do que 7% (GOLDEMBERG; MOREIRA, 2005)

2.2.2 ENERGIA NUCLEAR

A energia nuclear ou nucleoeleétrica é proveniente da fissão do urânio em reator nuclear. Apesar da complexidade de uma usina nuclear, seu princípio de funcionamento é similar ao de uma termelétrica convencional, onde o calor gerado pela queima de um combustível produz vapor, que aciona uma turbina, acoplada a um gerador de corrente elétrica. Na usina nuclear, o calor é produzido pela fissão do urânio no reator, cujo sistema mais empregado PWR (*Pressurized Water Reactor*) é constituído por três circuitos, a saber: primário, secundário e de refrigeração (ANEEL, 2002)

O Brasil possui atualmente duas usinas nucleares em operação, Angra 1 e Angra 2, equipadas cada uma com um reator nuclear PWR (sigla em inglês para *pressurized water reactor*, reator refrigerado a água pressurizada, o tipo mais utilizado no mundo). Esse tipo de reator deverá equipar também uma terceira usina nuclear, Angra 3. As três usinas formam o Complexo Nuclear Almirante Álvaro Alberto, localizado na Praia de Itaorna, município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro (SILVA, 2008, p.36).

2.2.3 ENERGIA EÓLICA

Denomina-se energia eólica a energia cinética contida nas massas de ar em movimento (vento). Seu aproveitamento ocorre por meio da conversão da energia cinética de translação em energia cinética de rotação, com o emprego de turbinas eólicas, também denominadas aerogeradores, para a geração de eletricidade, ou cataventos (e moinhos), para trabalhos mecânicos como bombeamento d'água (FILIPE; LOBATO; QUINTAN, 2010).

No Brasil, a capacidade instalada ainda é muito pequena quando comparada aos países líderes em geração eólica. No entanto, políticas de incentivos estão começando a produzir os primeiros resultados e espera-se um crescimento da exploração deste recurso nos próximos anos. Para dar suporte a esse crescimento, torna-se necessário a formação de recursos humanos e o desenvolvimento de pesquisas científicas de âmbito nacional com o intuito de produzir e disponibilizar informações confiáveis sobre a os recursos eólicos no território brasileiro (MARTINS; GUARNIERI; PEREIRA, 2007, p.2).

2.2.4 CARVÃO MINERAL

O carvão é uma complexa e variada mistura de componentes orgânicos sólidos, fossilizados ao longo de milhões de anos, semelhante a todos os combustíveis fósseis. Sua qualidade, determinada pelo conteúdo de carbono, varia de acordo com o tipo e o estágio dos componentes orgânicos (ANEEL,2002).

No Brasil, as principais reservas de carvão mineral estão localizadas no Sul do País, notadamente no Estado do Rio Grande do Sul, que detém mais de 90% das reservas nacionais. No final de 2002, as reservas nacionais de carvão giravam em torno de 12 bilhões de toneladas, o que corresponde a mais de 50% das reservas sul-americanas e a 1,2% das reservas mundiais (ANEEL,2002, p.82).

2.2.5 ENERGIA SOLAR

A conversão direta da energia solar em energia elétrica ocorre pelos efeitos da radiação (calor e luz) sobre determinados materiais, particularmente os semicondutores. Entre esses, destacam-se os efeitos termoelétrico e fotovoltaico. O primeiro caracteriza-se pelo surgimento de uma diferença de potencial, provocada pela junção de dois metais, em condições específicas. No segundo, os fótons contidos na luz solar são convertidos em energia elétrica, por meio do uso de células solares (ANEEL, 2002).

No Brasil, a fonte solar também tem sido alvo de estímulos. Obviamente, e nem deveria ser diferente, em virtude de o País dispor de alternativas de energia limpa mais baratas, os incentivos não são da mesma magnitude daqueles verificados em outros países, carentes da diversidade de fontes de energia. Conforme destaca EPE (2014), a matriz energética de países europeus, dos Estados Unidos, da China, do Japão e da Austrália, é majoritariamente fóssil, o que leva ao aumento dos apoios a fontes alternativas como forma de reduzir as emissões e diversificar a matriz (SILVA, 2015).

2.2.6 ENERGIA GEOTÉRMICA

No seu processo de arrefecimento, o calor do interior da Terra pode ser dissipado em qualquer ponto da superfície terrestre. Porém, de acordo com o autor, existem regiões onde a libertação deste calor é mais intensa, normalmente coincidente com zonas ativas das fronteiras das placas tectônicas do globo (ARBOIT et al., 2013).

Deve se levar em consideração que, segundo a ANEEL (2008), a evolução da utilização da geotermia para geração de energia elétrica a nível mundial foi lenta e se caracterizou pela construção de pequeno número de unidades em poucos países, sendo que no Brasil não se tem conhecimento sobre a existência de usinas em operação, nem sob a forma experimental (ARBOIT et al., 2013).

2.2.7 PETRÓLEO

O petróleo é uma mistura de hidrocarbonetos (moléculas de carbono e hidrogênio) que tem origem na decomposição de matéria orgânica, principalmente o plâncton (plantas e animais microscópicos em suspensão nas águas), causada pela ação de bactérias em meios com baixo teor de oxigênio. Ao longo de milhões de anos, essa decomposição foi-se acumulando no fundo dos oceanos, mares e lagos e, pressionada pelos movimentos da crosta terrestre, transformou-se na substância oleosa denominada petróleo (ANEEL, 2002, p.75).

No Brasil a geração térmica, com derivados de petróleo, é pouco expressiva no âmbito nacional. Entretanto, tem desempenhado um papel importante no atendimento da demanda de pico do sistema elétrico e, principalmente, no suprimento de energia elétrica a municípios e comunidades não atendidos pelo sistema interligado (ANEEL, 2002).

2.2.8 BIOMASSA

Do ponto de vista energético, biomassa é toda matéria orgânica (de origem animal ou vegetal) que pode ser utilizada na produção de energia. Assim como a energia hidráulica e outras fontes renováveis, a biomassa é uma forma indireta de energia solar. A energia solar é convertida em energia química, através da fotossíntese, base dos processos biológicos de todos os seres vivos (ANEEL, 2002, p.52).

No Brasil, a imensa superfície do território nacional, quase toda localizada em regiões tropicais e chuvosas, oferece excelentes condições para a produção e o uso energético da biomassa em larga escala. Além da produção de álcool, queima em fornos, caldeiras e outros usos não-comerciais, a biomassa apresenta grande potencial no setor de geração de energia elétrica (ANEEL, 2002).

2.2.9 BIOGÁS

O tratamento e o aproveitamento energético de dejetos orgânicos (esterco animal, resíduos industriais, etc.) podem ser feitos pela digestão anaeróbia em biodigestores, onde o processo é favorecido pela umidade e aquecimento. Tal aquecimento é provocado pela própria ação das bactérias, porém, em regiões ou épocas mais frias,

pode ser necessário adicionar calor, visto que a temperatura deve ser de pelo menos 35°C. Em termos energéticos, o produto final é o biogás, composto essencialmente por metano (50% a 75%) e dióxido de carbono (ANEEL,2002).

No Brasil, o aproveitamento do biogás ainda é incipiente, com apenas 42 MW de capacidade instalada e 20 MW em construção. Além disso, considerando a elevada concentração da população brasileira em grandes centros urbanos e a expressiva produção agropecuária e agroindustrial (consequentemente, resíduos e efluentes domésticos, agropecuários e agroindustriais), é natural acreditar que o atual aproveitamento do biogás no Brasil encontra-se bastante aquém do seu potencial (ZANETTE, 2009).

2.2.10 O GÁS NATURAL

De modo similar aos demais combustíveis fósseis, o gás natural é uma mistura de hidrocarbonetos gasosos, originados da decomposição de matéria orgânica fossilizada ao longo de milhões de anos. Em seu estado bruto, o gás natural é composto principalmente por metano, com proporções variadas de etano, propano, butano, hidrocarbonetos mais pesados e também CO₂, N₂, H₂S, água, ácido clorídrico, metanol e outras impurezas. Os maiores teores de carbono são encontrados no gás natural não-associado (ANEEL, 2002).

No Brasil, as reservas provadas de gás natural tiveram um crescimento de 13,5% com relação ao valor apurado em 2005 e totalizam 347,9 bilhões de m³, equivalendo a 19,7 anos de produção nos níveis verificados em 2006. Já para os países da OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) as reservas equivalem a cerca 14 anos da produção, enquanto que a média mundial é de 60 anos. O gás natural representou 9,6% da Matriz Energética Brasileira de 2006, apresentando um aumento de 4,2 pontos percentuais em relação ao ano 2000. Efetivamente, trata-se de uma fonte de energia com vigorosa penetração na estrutura produtiva do País (MME, 2007).

2.3 Bandeiras Tarifárias

Desde o ano de 2015, as contas de energia passaram a trazer uma novidade. O Sistema de Bandeiras Tarifárias, que apresentam as seguintes modalidades: verde, amarela e vermelha (as mesmas cores dos semáforos), indicando se haverá ou não acréscimo no valor da energia a ser repassada ao consumidor final, em função das condições de geração de eletricidade no país (ANEEL, 2017).

Cada modalidade apresenta as seguintes características:

- **Bandeira verde:** condições favoráveis de geração de energia. A tarifa não sofre nenhum acréscimo;
- **Bandeira amarela:** condições de geração menos favoráveis. A tarifa sofre acréscimo de R\$ 0,010 para cada quilowatt-hora (kWh) consumidos;
- **Bandeira vermelha - Patamar 1:** condições mais custosas de geração. A

tarifa sofre acréscimo de R\$ 0,030 para cada quilowatt-hora kWh consumido.

- **Bandeira vermelha - Patamar 2:** condições ainda mais custosas de geração. A tarifa sofre acréscimo de R\$ 0,050 para cada quilowatt-hora kWh consumido.

O que está em jogo nas bandeiras tarifárias é o custo da energia elétrica no período. Com a falta de chuva e reservatórios vazios, as hidrelétricas perdem a capacidade de abastecimento e é preciso tirar a energia de outro lugar, nesse caso, as termelétricas, cuja geração de energia é muito mais cara (ARCURI, 2015).

O sistema de bandeiras foi criado para “pagar” custos maiores na produção de energia, antecipando a receita das distribuidoras. Segundo a Aneel (Agência Nacional de Energia Elétrica), essa tarifa deixa mais transparente o sistema de energia, dando a possibilidade ao consumidor de reduzir o consumo quando as termelétricas são acionadas (IDEC, 2018).

Além disso, as Bandeiras Tarifárias são faturadas por meio das contas de energia e, portanto, todos os consumidores cativos das distribuidoras pagam o mesmo valor, proporcional ao seu consumo, independentemente de sua classe de consumo (ANEEL, 2017).

2.4 Consumo Médio de Equipamentos Eléctrodomésticos

Segundo PROCEL (2018), para calcular o consumo médio de energia (kWh) de um equipamento de acordo com o seu hábito de uso, procure a potência do aparelho no manual do fabricante. Em seguida, utilize a Equação (1).

$$\frac{\text{Potência do Equipamento (W)} \times n^{\circ} \text{ horas utilizadas p/dia} \times n^{\circ} \text{ dias de uso no mês}}{1000} \quad (1)$$

Na Figura 3 será apresentada a Tabela de Consumo médio mensal (kWh), que é o resultado da Equação (1) (PROCEL, 2018).

Por fim, para estimar o custo mensal em reais, multiplique o consumo médio em kWh pelo valor da tarifa cobrada pela concessionária local de energia elétrica.

Aparelho Potência (Watt)	Aparelho Potência (Watt)
Aparelho de som 200	Fritadeira 1.200
Aquecedor de ambiente 1.500	Grill 1.200
Aspirador de pó 1.000	Impressora jato de tinta 50
Aquecedor central de água 5.000	Impressora laser 400
Balcão frigorífico 900	Liquidificador 400
Batedeira 450	Máquina de lavar louça 2.700
Boiler 40 litros 900	Máquina de lavar roupa 1.500
Boiler 80 litros 1.200	Motor 3 cv/hp 2.200
Cafeleira 300	Motor 4 cv/hp 2.980
Computador 350	Motor 5 cv/hp 3.700
Condicionador de ar 1.800	Motor 7,5 cv/hp 5.550
Chuveiro elétrico 5.000	Comum 200
Enceradeira 350	Refrigerador Duplex ou freezer 350
Exaustor 300	Secador de cabelo 1.300
Ferro elétrico Comum 750	Secadora de roupa 3.500
Ferro elétrico Regulável 1.500	Televisor 200
Forno elétrico 5.000	Tomada elétrica 3.500
Forno de microondas 1.300	Ventilador 100
Freezer acima de 200 litros 150	Freezer até 200 litros 120

Figura 3 – Consumo médio (kWh) de Energia Elétrica de equipamentos eletrônicos. Fonte: COOPERLUZ (2018).

3 | METODOLOGIA

O projeto de conscientização do consumo de energia elétrica foi realizado com visitas quinzenais em duas escolas do município de Itaqui-RS, sendo a Escola Estadual Roque Degrazia de ensino fundamental e a Escola Estadual São Patrício de ensino médio no período julho até novembro de 2016, com oficinas ministradas na forma de minicursos sobre os temas que se referem ao consumo de energia elétrica, como a explicação dos meios alternativos na obtenção de energia, sobre o sistema de bandeiras tarifárias, o contexto nacional e mundial dos problemas relacionados ao uso de energia elétrica, o consumo médio em kWh por equipamentos domésticos e o custo em reais (R\$) que estes geram, além dos hábitos de consumo consciente que podem evitar o desperdício de energia elétrica. Tornando tais conceitos o agregado de informações referentes à conscientização dos alunos os quais participaram do projeto, deixando-os cientes dos aspectos que englobam a atual situação dos problemas energéticos do Brasil e do mundo.

Após todo o processo de ensino por parte do bolsista, foi realizada uma análise simplista de que a conscientização foi eficaz para aqueles que aplicam os métodos de consumo consciente em sua realidade. Então foi solicitado aos alunos que eles diminuíssem o seu consumo pessoal de energia elétrica, a partir do início até o final dos minicursos quinzenais, conseqüentemente refletindo em um decréscimo no consumo em kWh apresentado nas contas de energia elétrica de seus respectivos domicílios, pois devido o projeto ter sido realizado no ano de 2016, as bandeiras tarifárias não

permitem inferir que o custo mais baixos em R\$ das contas de energia significam uma economia no consumo. Então foi possível quantificar o quanto foi diminuído o consumo em kWh de energia elétrica.

Sendo as Escolas Estaduais Roque Degrazia e São Patrício, representadas respectivamente como A e B, na Tabela 1. Os alunos calcularam seu consumo médio em kWh no último ano (12 meses) utilizando a Equação (1), que calcula a média de uma amostra. Então considerando que o consumo médio de suas residências é a quantidade de kWh que a família da respectiva casa demanda para viver confortavelmente, antes dos utilizarem os métodos de consumo conscientes aprendidos nos minicursos.

Analisando o consumo dos meses seguintes ao início do projeto até o fim, é possível inferir se o minicurso foi eficaz ou ineficaz, quando se compara o consumo atual com a média de consumo familiar (em kWh):

- SE o consumo diminuir, então o resultado do curso de conscientização ministrados nas escolas é satisfatório;
- SE o consumo aumentar é insatisfatório.

Era esperado que a maioria dos alunos tivessem obtido resultados satisfatórios quanto ao consumo posterior ao início do projeto, diminuindo o consumo em sua casa.

Para realizar o resultado geral do projeto foi calculando o percentual do número de alunos dos quais participaram e, quais os percentuais de aumento e decréscimo no consumo de energia elétrica, calculados com a Equação (2).

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^n \frac{X_i}{n} \quad (2)$$

$$(\%) = \frac{\beta}{\gamma} \cdot 100 \quad (3)$$

Onde β é o valor referente ao número de alunos que aumentou ou diminuiu no consumo de energia elétrica.

E γ é a quantidade total de alunos que participaram do projeto.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos com os minicursos ministrados nas escolas em relação ao consumo de energia elétrica dos alunos estão representados na Tabela (1), onde está expressa a quantidade de alunos que diminuiram e aumentaram o consumo de energia elétrica nos meses posteriores ao início dos minicursos. Desta forma é possível utilizar a equação (3) para calcular a porcentagem de alunos possivelmente aplicaram ou não, os conhecimentos obtidos no projeto, em seus cotidianos.

Até o final do projeto, o percentual de alunos da escola A que diminuiram o consumo de energia elétrica foi de 46,15% no primeiro mês e de 76,92% no último mês. E o valor percentual de alunos que aumentaram o consumo de o inverso desses

valores, 53,85% no primeiro mês e 23,08% no último mês.

Já da escola B, o percentual de alunos que diminuiu a conta no primeiro e último mês foram respectivamente 33,33% e 60,00%. O percentual que aumentou o consumo de energia elétrica no primeiro e último mês foi respectivamente 66,67% e 40,00%.

Nesse contexto os resultados foram promissores, devido apresentarem características de aumento do número de alunos que aderiu ao uso consciente de energia elétrica e acabou por diminuir no decorrer dos meses.

ESCOLA	MÊS	ALUNOS QUE DIMI- NUÍRAM	ALUNOS QUE AU- MENTARAM	TOTAL DE ALU- NOS
A	AGO	6	7	13
A	SET	7	6	13
A	OUT	8	5	13
A	NOV	10	3	13
B	AGO	5	10	15
B	SET	7	8	15
B	OUT	7	8	15
B	NOV	9	6	15

Tabela 1 – Quantidade de alunos relacionados ao consumo.

É possível verificar uma relação entre a conscientização realizada nas escolas com o reflexo no decréscimo do consumo familiar. Embora esta relação não possa ser provada na prática, devido ao tipo de pesquisa que foi realizada, uma influência, mesmo que indireta, já era esperada.

Os resultados obtidos atingiram seu objetivo dentro do contexto em que se propôs, conscientizando parte da população do município de Itaqui-RS, mesmo em uma pequena amostra, visualmente os números mostraram-se promissores, demonstrando um aumentando no número de alunos que empregaram o consumo consciente.

5 | CONCLUSÕES

O projeto atingiu seu objetivo de cunho social, com demonstrações qualitativas, que permitiram analisar uma correlação entre a conscientização passada para os alunos durante os minicursos e seus respectivos consumos de energia elétrica em casa.

Nesse sentido, os resultados numéricos além de demonstrarem-se promissores, devido ao aumento no número de alunos que se interessaram em realizar um consumo moderado e consciente de energia elétrica. Contudo, os alunos trouxeram algo mais importante que números, um impacto sobre o mundo.

Pois mesmo que tenha atingido um pequeno número de pessoas em comparação com a população municipal, estadual, nacional e até mesmo mundial, estas pessoas

têm relação com mais indivíduos, suas famílias, amigos e futuros colegas. Sendo que a partir de pequenos grupos criam-se redes de pessoas conscientes, que poderão passar seus conhecimentos e experiências para as futuras gerações, tornando esse pequeno ato de ensinar e conscientizar, um ciclo sem fim. Enfatizando a importância de projetos de cunho social e sustentável, além da necessidade de continuidade para que seja sempre possível progredir em número de pessoas atingidas e beneficiadas com eles.

REFERÊNCIAS

ANEEL, Agência Nacional de Energia Elétrica. *Atlas de energia elétrica do Brasil*. 2. ed. Brasília: ANEEL, 2002. 153p.

_____. *Atlas de energia elétrica do Brasil*. 3 ed. Brasília: ANEEL, 2008. 236p.

_____. *Bandeiras Tarifárias*. 2017. Disponível em: <<http://www.aneel.gov.br/bandeiras-tarifarias>>. Acesso em 20 nov. 2018.

ARBOIT, N. K. S.; DECEZARO, S. T.; AMARAL, G. M.; LIBERALESSO, T.; MAYER, V. M.; KEMERICH, P. D. C. Potencialidade de Utilização da Energia Geotérmica no Brasil – Uma Revisão de Literatura. *Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo, v.26, p. 155-168, 2013.

ARCURI, N. *Bandeiras tarifárias na conta de luz: o que é isso?*. 2015. Disponível em: <<https://mepoupenaweb.uol.com.br/sonhos-de-consumo/bandeiras-tarifarias-na-conta-de-luz-o-que-e-isso/>>. Acesso em 18 nov. 2018.

BALTHAZAR, I. F.; FREITAS, J. R.; CAETANO, M. Energia elétrica: reduzindo o desperdício através da conscientização. *Bolsista de Valor: Revista de divulgação do Projeto Universidade Petrobras e IF Fluminense*, Campos dos Goytacazes, v. 1, p. 233-236, 2010.

BARATTO, P. F. B.; MOREIRA, V. S. Conscientização da população sobre o consumo de Energia Elétrica no Município de Itaqui – RS. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2016, Uruguaiana. Anais... Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2016. p. 1-2.

CABRAL, D. W. A.; RIBEIRO, L. L.; SILVA, D. L.; BOMFIM, Z. A. C. Vygotsky e freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.10, n.2. p.470-483, jul./dez. 2015.

CAMACHO, Mario A. da Gama. *Modelo para Implantação e Acompanhamento de Programa Corporativo de Gestão de Energia*. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Informática) - Centro de Engenharia Elétrica e Informática, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

COOPERLUZ, Cooperativa Distribuidora de Energia Fronteira Noroeste. *Tabela de Consumo*. Disponível em:

<http://www.cooperluz.com.br/informacoes_ao_cooperado/tabela_de_consumo.php>. Acesso em 20 nov. 2018.

EPE, Empresa de Pesquisa Energética. *Análise da Inserção da Geração Solar na Matriz Elétrica Brasileira*. Rio de Janeiro: Nota Técnica, 2012.

_____. *Matriz Energética e Elétrica*. Disponível em:

< <http://www.epe.gov.br/pt/abcdenergia/matriz-energetica-e-eletrica>>. Acesso em 22 nov. 2018.

FILIFE, D. B. L.; LOBATO, E. M.; QUINTAN, V. C. Energia eólica: análise sobre o potencial eólico brasileiro. *Bolsista de Valor: Revista de divulgação do Projeto Universidade Petrobras e IF Fluminense, Campos dos Goytacazes*, v.1, p. 267-278, 2010.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p.

GOLDEMBERG, J.; LUCON, O. Energias renováveis: um futuro sustentável. *REVISTA USP*, São Paulo, n.72, p. 6-15, dez./fev. 2007.

GOLDEMBERG, J.; MOREIRA, J. R. Política energética no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.19, n.55, p. 215-228, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População do Brasil*. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em 26 nov. 2018.

IDEC, Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. *Como funcionam as bandeiras tarifárias na conta de luz?*. 2018. Disponível em <<https://idec.org.br/dicas-e-direitos/como-funcionam-bandeiras-tarifarias-na-conta-de-luz>>. Acesso em 22 nov. 2018.

MARTINS, F.R.; GUARNIERI, R.A.; PEREIRA, E.B. O aproveitamento da energia eólica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 1, 2008.

MENKES, Mônica. *Eficiência Energética, Políticas Públicas e Sustentabilidade*. 2004. 295 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

MME, Ministério de Minas e Energia. *Balanco Energético Nacional*. Brasília, 2003.

_____. *Resenha Energética Brasileira: Ano base 2017*. Brasília, 2018.

ORTIGOZA, S. A. G.; CORTEZ, A. T. C. *Consumo e desperdício: as duas faces das desigualdades*. São Paulo: *Da produção ao consumo: impactos socioambientais no espaço urbano*, 2009. p. 35-62.

NOLTE, D. L.; HARRIS, R. *As crianças aprendem o que vivenciam: O poder do exemplo dos pais na educação dos filhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 176p.

PROCEL, Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica. *Dicas de Economia de Energia*. Disponível em

< <http://www.procelinfo.com.br/main.asp?View=%7BE6BC2A5F-E787-48AF-B485-439862B17000%7D>>. Acesso em 20 nov. 2018.

RIBEIRO, A. S. *Conscientização E Emancipação em Paulo Freire*. São Paulo: Produções da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica Na Modalidade EJA – PROEJA do IFSP, 2016. 8p.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MELCHIORI, L. E. *Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência*. São Paulo: Acervo Digital UNESP, 2014. 17p.

SILVA, A. T. O futuro da energia nuclear. *Revista USP*. São Paulo, n.76, p. 34-43, dez./fev. 2008.

TOLMASQUIM, M. T.; GUERREIRO, A.; GORINI, R. Matriz Energética Brasileira: Uma prospectiva. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n.79, v.3, p.47-69, nov. 2007.

ZANETTE, André. L. *Potencial de Aproveitamento Energético do Biogás no Brasil*. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Energético) - Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE DIÁRIOS REFLEXIVOS

José Claudenilton Costa

Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras
Coqueiro Seco – AL

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a dicotomia presente entre ensino de língua/linguagem e as práticas de uma pibidiana e da professora supervisora em sala de aula. Com Geraldini (1994), entendemos que o “para quê” no ensino de Língua Portuguesa envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura em relação à educação. Partindo do pressuposto de que, segundo Bakhtin (1988), a situação constitui e é constituída pela enunciação, precisamos entender que cada interação, e entre elas a que se enquadra o gênero discursivo aula, tem configuração única e particular, entendendo que a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais (BAKHTIN, 2003). A partir da perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), foram analisadas notas de campos e diários reflexivos de uma aluna vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Letras Português/FALE-UFAL/CAPES), em uma turma do 7º ano de uma escola da rede pública estadual de Maceió - AL. Observamos, em conclusão, na análise de alguns enunciados de aula, indícios

enunciativos que evidenciaram estratégias pedagógico-linguísticas da professora e da pibidiana para que houvesse aproximação dos conhecimentos prévios do aluno com o que estava sendo trabalhado naquele contexto. A observação da linguagem utilizada pela professora e a pibidiana apresenta, em alguns momentos, estratégias interacionais que visam possibilitar a maior proximidade entre os saberes dos/as alunos/as e das/as professoras/as em formação, resultando no maior envolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Concepções de linguagem. Enunciação.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar a língua é entender os posicionamentos político-pedagógicos que se criam por meio do processo de ensino e suas condições de uso. Por isso, é de extrema importância saber que é preciso que haja, na escola, um adequado entrosamento entre aluno e professor, a partir do qual a interação entre os interlocutores se realiza, ressaltando que o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de conhecer outras línguas e vivenciar outras práticas de linguagem do que lhe é comum.

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos? - é esquecida, muitas vezes, em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar. Com Geraldi (1994), entendemos que o “para quê” no ensino de Língua Portuguesa envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura em relação à educação, que são apresentadas da seguinte maneira:

A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção está relacionada aos estudos tradicionais em que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem; a linguagem é uma forma de interação: em que a linguagem é vista como um lugar de interação humana, tendo em vista que através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 1984, p.41)

Então, esse trabalho busca refletir sobre as práticas de uma pibidiana e da professora supervisora em sala de aula e a dicotomia presente entre ensino de língua/ linguagem e ensino da metalinguagem, descrevendo posicionamentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas práticas de uma pibidiana e da professora supervisora, identificando implicações desses posicionamentos.

2 | ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que, segundo Bakhtin (1988), a situação constitui e é constituída pela enunciação, precisamos entender que cada interação, e entre elas a que se enquadra o gênero discursivo aula, tem configuração particular, entendendo que a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais, em que os discursos se estabelecem na interação (BAKHTIN, 2003), que podem ser observados não só no texto verbal, através do que está explícito, mas também em outros elementos não verbais que se encontram na interação (BRAIT, 1993)

Dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) foram analisadas cinco notas de campos e cinco diários reflexivos (entre maio e julho de 2017) de uma aluna vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Letras Português/FALE-UFAL/CAPES), em uma turma do 7º ano de uma escola da rede pública estadual de Maceió.

Neste trabalho apresento a análise de notas de campos e diários reflexivos a partir de situações observadas em sala de aula na visão da pibidiana durante sua participação no PIBID. Ressalto que, eu como pesquisador, também estava presente em sala de aula.

O PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciatura em projetos desenvolvidos por Instituições de

Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Entre as propostas do programa está o incentivo à carreira do magistério nas áreas de educação básica. Os projetos desenvolvidos pelo programa devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de alguns enunciados de aula permite recuperar dados da enunciação para evidenciar algumas estratégias linguístico-discursivas de que a professora usa para se aproximar do aluno.

Agora, apresento abaixo, recortes de reflexões realizadas pela pibidiana sobre observações em sala de aula. Ressalto que, para respeitar e preservar a identidade das participantes da pesquisa, foram escolhidos nomes fictícios, sendo Lia a pibidiana e Kyra a professora supervisora.

Recorte 1.

“Penso que as atividades do livro didático poderiam ser trabalhadas de forma diferente, oralmente talvez, visto que muitos alunos não conseguem responder às questões sozinhos, se todos trabalhassem em conjunto, debatendo sobre as questões, responder as atividades do livro seria um momento mais tranquilo para os alunos, nem que esse momento fosse numa possível correção conjunta.”

(1º Diário reflexivo de Lia)

A pibidiana percebe a importância do aspecto interacional nos processos discursivo de aprendizagem. É importante entender que se o professor/a não sabe diagnosticar o quanto seus alunos/as sabem sobre cada ponto, sua aula pode não prender a atenção do grupo e fazer com que os alunos/as percam o interesse pela aula. Podemos observar através do que Bakhtin apresenta afirmando que os discursos se estabelecem pela interação (BAKHTIN, 2003).

Recorte 2.

“Ao terminar a leitura, Kyra perguntou se os alunos gostaram da história, eles afirmaram que sim, perguntou também se eles conheciam esse gênero, os alunos não conheciam, então a Profa. Kyra começou a contar um pouco sobre as novelas antigas, iniciou falando sobre as radionovelas, que eram ouvidas pelo rádio e o ouvinte tinha que imaginar tudo na mente dele, depois falou sobre como surgiu as fotonovelas, que eram vendidas, antigamente, em jornais. Os alunos gostaram muito.”

(3º Diário reflexivo de Lia)

Nesse trecho, o que vemos é a tentativa da professora em minimizar a estranheza do conteúdo para o aluno, fazendo com que haja uma aproximação do gênero estudado. Podemos observar que por meio de estratégias eficientes o professor conquista o aluno. Ressalta-se o trabalho numa perspectiva de linguagem como interação, em que há o envolvimento dos alunos nesse processo de aprendizagem.

Recorte 3.

“Prosseguindo com a aula tomo à frente da turma e falo para os alunos que começaríamos a produção... Peço que prestem atenção na minha explicação, mas ninguém queria me ouvir, mudei o tom e disse que não explicaria mais a atividade se não fizessem silêncio, então eles fizeram silêncio por um minuto.”

(4º Diário reflexivo de Lia)

Nesse trecho, Lia, para conquistar a turma, usa recursos como entoação e expressões, através de um processo de negociação. Nota-se a concepção de linguagem interacional. Observamos então que, como apresentado por Brait (1993), elementos não verbais como as expressões também vão influenciar no processo de comunicação.

Nota-se que, muitas vezes, o/a professor/a precisa mudar o tom de voz para falar com seus/suas alunos/as. Dessa forma não apenas vai chamar a atenção, mas também mostrar que, naquele momento, o turno pertence ao professor, e a troca de turno se dará também por meio dele.

Recorte 4.

“Alguns minutos observando e comentando as poesias visuais, profa. Kyra logo passa atividade do livro. Apesar da atividade ser relacionada ao conteúdo passado anteriormente, tratava também de aspectos gramaticais [como classe de palavras e adjuntos adnominais] na reconstrução dos sentidos do texto, e conforme os alunos iam fazendo a atividade tinham muitas dúvidas em relação aos termos, até porque os alunos não tinham visto nada sobre o assunto em questão para responder algumas [das] perguntas [do livro didático].”

(5º Diário reflexivo de Lia / Texto com acréscimo do pesquisador)

A importância de se trabalhar com a metalinguagem é que se apresente uma perspectiva de busca de sentido (KOCH, 2002; SOUTO MAIOR E LIMA, 2017), que se trabalhe com a gramática inserida em um contexto para que não fique como algo solto, sem saber exatamente quando e como usar.

É preciso ressaltar que muitas vezes o professor não consegue lidar com o livro didático. Ele simplesmente “aplica” o que está posto nas páginas da unidade selecionada sem fazer uma reflexão sobre o que ali está sendo solicitado, tendo em vista que, muitas vezes, o livro prioriza o trabalho com a metalinguagem (SOUTO MAIOR, 2018).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, observamos, na análise de alguns enunciados de aula, indícios enunciativos que evidenciaram estratégias pedagógico-linguísticas da professora e da pibidiana para que houvesse aproximação dos conhecimentos prévios do aluno com o que estava sendo trabalhado naquele contexto. As práticas de linguagem utilizadas pela professora e pela pibidiana apresentam, em alguns momentos, estratégias interacionais que visam a proximidade entre os saberes dos/as alunos/as e dos/

as professoras/as em formação, resultando no maior envolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRAIT, Beth. **O processo interacional**. In: PRETI, Dino (org). *Análise de textos orais*. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1993.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SOUTO MAIOR, Rita; LIMA, Simone. **Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramentos**. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

UMA EXPERIÊNCIA DE TERTÚLIA CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – EM ESCOLA DA COMUNIDADE

Anna Carolina de Lima Franco Salvador

Fundação Visconde de Porto Seguro – Escola da Comunidade – Unidades Morumbi e Vila Andrade, Colégio Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP

Gerson Catanozi

Fundação Visconde de Porto Seguro – Escola da Comunidade – Unidades Morumbi e Vila Andrade, Colégio Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP

Marcelo Enrique Crivelari

Fundação Visconde de Porto Seguro – Escola da Comunidade – Unidades Morumbi e Vila Andrade, Colégio Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP

Maria Lucia Zecchinato Mastropasqua

Fundação Visconde de Porto Seguro – Escola da Comunidade – Unidades Morumbi e Vila Andrade, Colégio Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP

Rachel de Oliveira Braun

Fundação Visconde de Porto Seguro – Escola da Comunidade – Unidades Morumbi e Vila Andrade, Colégio Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP

RESUMO: Educar para a vida tem sido um dos princípios no século XXI. Diante desse emblemático desafio, muitas são as discussões no campo pedagógico e, em particular, no ensino de ciências, acerca de aprendizagens significativas com real significado. Dentre

inúmeras experiências educativas, as tertúlias dialógicas, das quais a tertúlia científica faz parte, são apenas uma das possibilidades que se destacam nas chamadas comunidades de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi descrever a experiência da Tertúlia Científica como meio de promover e potencializar aprendizagens e estreitar relações entre os alunos e a Ciência no ensino Fundamental – anos finais – em Escola da Comunidade. Para consecução do objetivo ora posto a esta pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa, foi constituído um grupo de discussão e investigação, no qual professores de ciências envolveram-se em um esforço coletivo de formação e fundamentação teórica acerca das comunidades de aprendizagem e das tertúlias dialógicas, em cuja metodologia baseou-se essa ação educativa. Utilizando-se da familiaridade dos professores pelo perfil das turmas, foram elencados temas de natureza científica. As produções selecionadas para as primeiras tertúlias científicas foram artigos científicos e de jornalismo especializado em ciência. A coleta de dados permitiu análises qualitativas preliminares que indicaram percepções acerca de quesitos atitudinais e conceituais como metodologia científica, argumentação, relação com senso comum, convivência, aplicação da ciência e relação com o cotidiano, além da apropriação do conhecimento científico. A partir

dos primeiros resultados, denotam-se sinais de transição inicial dos alunos acerca de uma aprendizagem significativa sobre ciência, evidenciada na criação de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de ciências; tertúlia científica; tertúlia dialógica.

ABSTRACT: Education for life has been one of the principles in the 21st century. Faced with this emblematic challenge, there are many discussions in the pedagogical field, and particularly in science teaching, about meaningful learning with real meaning. Among the many educational experiences, dialogic circles, which the scientific circle is part of, are just one of the possibilities that stand out in the so-called learning communities. In this context, the objective of this work was to describe the experience of the Scientific Circle as a strategy to promote and enhance learning and to strengthen relations between students and science in middle school in Community School. In order to achieve the objective of this exploratory, descriptive and qualitative research, a discussion and research group was set up in which science teachers were involved in a collective training and theoretical basis about the learning communities and the dialogical circles, on whose methodology this educational action was based. Using the familiarity of teachers with the profile of the classes, subjects about scientific issues were listed. The papers selected for the first scientific gatherings were scientific articles and journalism specialized in science. Data collection allowed preliminary qualitative analyzes that indicated perceptions about attitudinal and conceptual questions such as scientific methodology, argumentation, relationship with common sense, living together, application of science and relation with daily life, as well as the appropriation of scientific knowledge. Considering the very first results, signs of a initial building to a significant learning by the students were observed as an evidence of a remarkable transition related to science issues

KEYWORDS: dialogic circles; scientific circles; science teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O educar pode ser tomado como uma das essências de nossa espécie. Educar para a vida tem sido um dos princípios fundamentais ao se projetarem a educação, as competências e o ser humano no século XXI. Diante desse emblemático desafio, muitas são as discussões no campo da pedagogia acerca de aprendizagens significativas com real significado.

Dentre as inúmeras experiências de ações educativas, as tertúlias dialógicas, das quais a tertúlia científica faz parte, são apenas uma das possibilidades que se destacam com sucesso nas chamadas comunidades de aprendizagem (CREA, 2017).

As tertúlias dialógicas são processos coletivos, sem distinções de idade, gênero, cultura ou capacidade para acesso à cultura universal ou ao conhecimento científico. Ainda que possam dar conta dos diferentes campos do saber, notadamente à construção humana dos clássicos, as tertúlias dialógicas, primariamente literárias, ampliaram a atuação aos demais âmbitos da criação humana, primando pelo diálogo

igualitário e promovendo o desenvolvimento de valores de convivência, de respeito e de solidariedade (MARIGO, 2017; NIASE; CREA, 2017).

Uma tertúlia dialógica apenas se caracteriza como tal mediante a leitura e a interpretação coletiva e dialógica de um texto, desde que sejam viabilizadas as possibilidades de argumentações livres de pretensões de poder por parte dos participantes (CONFAPEA, 2012; CREA, 2017).

Parcela significativa dos sistemas de ensino no Brasil restringem suas ações na busca por resultados em avaliações externas tradicionais, outras por indicadores de desempenho essencialmente acadêmico, deixando, por vezes, de contemplar à mesma medida outras dimensões educativas igualmente importantes, dentre as quais a educação científica (DEMO, 2010). Nessas circunstâncias, uma possível consequência é o afloramento do desinteresse ou da passividade ante ao conhecimento científico que, por vezes, denota-se em sala de aula.

Entretanto, se, por um lado, a educação contemporânea pode ser refém ao atender unidirecionalmente a demanda por resultados de desempenho formal, o que não deixa de ser uma necessidade institucional no país, por outro lado, a própria educação pode constituir-se artífice de novos caminhos, dentre os quais as comunidades de aprendizagem e, em particular, as tertúlias dialógicas, afiguraram-se como uma alternativa factível.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é descrever a experiência da Tertúlia Científica como meio de promover e potencializar aprendizagens e estreitar relações entre os alunos e a Ciência no ensino Fundamental – anos finais – em Escola da Comunidade.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo tem se desenvolvido em unidades da Escola da Comunidade, localizadas na zona sul do município de São Paulo, que atendem fundamentalmente a população local com restrição de renda familiar em regime de bolsas, mediante o caráter de entidade beneficente de assistência social.

Para consecução do objetivo ora posto a esta pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa, foi constituído um grupo de discussão e investigação, no qual professores de ciências, alinhados com as diretorias locais, envolveram-se em um esforço coletivo de formação e de fundamentação teórica acerca das comunidades de aprendizagem e das tertúlias dialógicas. A partir desse processo, na etapa de planejamento e elaboração, utilizando-se da familiaridade dos professores pelo perfil das turmas, foi elencado um *pool* de temas de natureza científica que pudesse suscitar maior interesse, seja pela área de conhecimento em si, seja pela possibilidade de relação com o cotidiano dos alunos. As produções selecionadas para as primeiras tertúlias científicas foram artigos científicos e de jornalismo especializado em ciência.

O funcionamento das tertúlias científicas baseou-se nos fundamentos destacados para as tertúlias dialógicas ante os princípios da aprendizagem dialógica (CREA, 2017), no intuito de atender à metodologia proposta para essa modalidade de ação educativa.

Na etapa de preparação e orientação, com uma semana de antecedência do encontro da tertúlia científica, durante a aula de Ciências de 9º ano, foram entregues a cada aluno o artigo selecionado para a leitura e uma ficha, na qual deveriam ser registrados individualmente três apontamentos: (i) a transcrição do trecho do texto que mais lhe interessou, (ii) os argumentos que justificassem a respectiva escolha e (iii) a expressão escrita em uma frase sobre a ideia mais relevante do artigo objeto de estudo.

A etapa de execução e observação da tertúlia científica também se realizou na aula de Ciências. Por ocasião desse encontro, os alunos mantiveram-se dispostos em círculo. O mediador anotou as inscrições dos alunos que se prontificaram a apresentar suas escolhas, seguidas das respectivas argumentações. O mesmo procedimento se deu acerca dos alunos que se manifestaram para tecer comentários a respeito do que fora exposto até então, estabelecendo-se a natureza dialógica da ação.

O processo descrito de planejamento e elaboração, de preparação e orientação e de execução e observação se repetiu para os encontros subsequentes durante os meses de maio a setembro, momentos em que se realizaram as primeiras coletas de dados por observações, registros dos encontros nas aulas de Ciências, material escrito produzido pelos alunos e seus depoimentos e comentários durante as tertúlias científicas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados durante as tertúlias científicas permitiu reunir informações submetidas a análises qualitativas preliminares pelo grupo de professores de Ciências.

Em relação ao primeiro encontro, foram registradas diferentes observações acerca de quesitos atitudinais e conceituais, bem como a respeito da dinâmica processual dos grupos e da percepção da dimensão afetiva da tertúlia dialógica – científica. Verificou-se a identificação parcial do vocabulário, especialmente a terminologia técnica, demandando por muitos da turma a busca por esclarecimentos de ordem científica. Nenhum aluno fez menção à aplicação prática dos conteúdos em discussão, ainda que poucos tenham relacionado o tema do artigo analisado com o próprio cotidiano. Apesar disso, o tema e o texto propriamente ditos tiveram aceitação positiva por parte dos alunos, despertando-lhes motivação para a leitura e a discussão.

Diferentes trechos do texto suscitaram interesse nessa etapa, segundo os destaques manifestos. No entanto, o argumento utilizado para justificar a escolha foi pouco ou nada marcado por embasamentos científicos, seja a partir dos dados do

próprio texto, seja pautado na ciência em si, mas sim notadamente na experiência pessoal.

Não foi observada a percepção objetiva do método científico pelos alunos, tampouco de que a ciência está em construção contínua. Os comentários resultantes dos trechos e das respectivas argumentações revelaram frequentemente assertivas ancoradas em contextos não científicos, essencialmente associados ao senso comum.

Apesar do conhecimento prévio da sistemática de participação em uma tertúlia, advinda da atuação periódica em tertúlias literárias, já executadas na Instituição, a conotação “científica” em questão pode ter sido o fator causal de alguns alunos buscarem pelo olhar uma possível anuência do professor(a) a respeito do que se expunha, supostamente atribuindo ao educador presente a dimensão de autoridade ou também de detentor de todo o conhecimento científico, o que demandou a intervenção do(a) próprio(a) professor(a) reforçando o caráter de liberdade de manifestação.

Muitos alunos sugeriram temas para as tertúlias científicas seguintes, merecendo destaque o fato de que a maior parte das sugestões coincidiu com a relação de temas e textos que foram antecipadamente elegidos e prospectados pelo grupo de professores de Ciências, possibilitando inferir acerca da significativa consonância destes com as turmas de alunos.

No que tange ao(s) encontro(s) subsequente(s), tendo esse(s) ainda o perfil inicial, uma vez que o processo de tertúlia se estabelece ao longo do tempo, foram identificadas, por vezes, algumas situações equivalentes àquelas observadas no primeiro encontro. O professor mediador exerceu também papel de trazer à baila da discussão aspectos relevantes, bem como estimulando a participação de alguns alunos, sem a imposição de opiniões, mas com o intuito de fomentar o processo.

Ainda que constatada uma compreensão parcial do vocabulário, muitos demonstraram conseguir estabelecer relação entre o assunto do texto do artigo com o seu cotidiano, havendo alunos que fizeram menções à aplicação do conteúdo na prática.

A interação com os textos continuou mostrando-se positiva, haja vista a manifesta aceitação dos temas e da linguagem dos artigos utilizados por parte do grupo ser explícita por depoimentos orais e escritos.

O argumento do trecho escolhido ainda foi pouco pautado na ciência. Marcadamente, sua escolha e sua respectiva justificativa residiram no vínculo com suas experiências pessoais. Não obstante, houve uma melhora perceptível nesse quesito em relação à tertúlia científica inicial. Por outro lado, a percepção de um método científico permeando o conteúdo no texto foi pouco significativa. O mesmo se fez em referência à identificação da ciência como construção humana contínua. Porém, intervenções e provocações por parte dos(as) professores(as) nesse sentido, suscitando a atenção a essa dimensão humana, foi possibilitando agregar esse enfoque durante a sequência de tertúlias científicas.

Notadamente, em todos os encontros, foi exercitada a ampliação do repertório

de habilidades inerentes à leitura, compreensão, argumentação, verbalização, escuta, troca, convivência, dentre tantas possíveis. Além disso, em todas as ocasiões, ao final de cada etapa, o conteúdo conceitual e técnico dos artigos “tornou-se acessível” aos alunos, mediante a apropriação e construção do conhecimento facultada pela tertúlia científica.

A participação nas tertúlias científicas revelou que, conforme registros escritos e orais, alguns alunos elaboraram para si uma imagem inconsciente de que seria um processo desinteressante ou de pequena contribuição pessoal, mas que, a partir da experiência vivenciada nesses encontros, aflorou a possibilidade de reconstrução conceitual acerca da tertúlia científica, despertando-lhe motivação e interesse pelo conhecimento.

4 | CONCLUSÕES

A partir dos primeiros encontros no processo de tertúlia dialógica científica nas aulas de ciências e das observações preliminares desse processo de construção, é possível destacar que os alunos participantes e envolvidos com essa vivência já demonstraram sinais de transição positiva acerca de uma aprendizagem significativa sobre ciência, evidenciada na criação de sentido.

Sendo um movimento de construção processual, há peremptoriamente a necessidade de continuidade das tertúlias científicas em médio / longo prazo na trajetória estudantil, a fim de que sejam almejados resultados mais marcantes.

Se a pretensão institucional, a exemplo do que se afigura no momento, evidencia prosseguimento segundo uma percepção fundamentada no estudo dos resultados pedagógicos, ainda que não necessariamente tangíveis pelos parâmetros avaliativos formais, a manifestação dos alunos por meio de depoimentos objetivos, sugestões de novos temas, participações e envolvimento crescentes é um testemunho positivo e factual para prosseguimento nesse intento de que a ciência deve fazer parte do cotidiano de cada estudante e este deve se apropriar do conhecimento e do método científico como cidadão, consolidando dessa forma o papel da escola também na educação para a vida.

REFERÊNCIAS

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. **Aprendizagem dialógica**. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica>>

CONFAPEA. **Mil y una tertulias dialógicas**. 2012. Disponível em: <<http://confapea.org/tertulias/wpcontent/uploads/2012/02/manual.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CREA. *Community of Research on Excellence for All*. **A aprendizagem dialógica na sociedade da informação**: formação em Comunidades de Aprendizagem. Mod. 2. Universitat de Barcelona, 2017. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/Modulos_included/modulo_2_-_

a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

DEMO, Pedro. **Educação científica**. B. Téc. *Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

MARIGO, A. F. C. **Tertúlias dialógicas na mediação didática com o conhecimento**. *Anais*. 38^a Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, 2017. Disponível em:<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_1310.pdf>. Acesso. 28 ago. 2018.

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. **Tertúlias Dialógicas**. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em:<<http://www.niase.ufscar.br/>>.

Apresentado no V Conedu 2018.

UMA FEIRA DE MATEMÁTICA PARA INTEGRAR A ESCOLA NO DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA

Tiago Ravel Schroeder

Instituto Federal Catarinense
Rio Do Sul – Santa Catarina

Tayana Cruz de Souza

Instituto Federal Catarinense
Rio Do Sul – Santa Catarina

Geicimara Fuck

Instituto Federal Catarinense
Rio Do Sul – Santa Catarina

Michele de Medeiros

Instituto Federal Catarinense
Rio Do Sul – Santa Catarina

Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense
Rio Do Sul – Santa Catarina

RESUMO: No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul, os bolsistas do mesmo promoveram eventos para a comemoração do Dia 06 de Maio, Dia Nacional da Matemática durante o mês de maio nas Unidades Escolares. Diante disso, o objetivo é apresentar e discutir a Feira de Matemática realizada no dia 22 de maio de 2017, no período vespertino, na Escola de Educação Básica Paulo Cordeiro em Rio do Sul – SC. Para sua realização elaborou-se um espaço colaborativo de socialização

mediado pelos alunos do Ensino Fundamental anos Finais, que frequentam as atividades do projeto na escola, estando estes divididos por meio de grupos de apresentação. Esse espaço se constituiu numa Feira de Matemática, que propiciou aos alunos atendidos pelo projeto a rara oportunidade de serem protagonistas do conhecimento numa atividade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dia da matemática. PIBID. Integração escolar. Feira de Matemática.

ABSTRACT: Within the scope of the Institutional Program for Professional Initiation in Teaching (PIBID), the Mathematics Undergraduate subproject of the Federal Institute of Catarinense - Rio do Sul campus, is promoted during May 06, National Mathematics Day during the month of May in the School Units. In view of this, the Mathematics Fair held on May 22, 2017, in the evening, at the Paulo Cordeiro School of Basic Education in Rio do Sul - SC, is presented and held. For its accomplishment, a collaborative space of socialization by Elementary School students is necessary, that is frequented by activities of education in the school, that are divided by means of groups of presentation. This space is constituted in the Mathematics Fair, which offered the students attending the project an opportunity to become protagonists of the sport in a school experience.

KEYWORDS: Math day. PIBID. School

integration. Mathematics Fair.

INTRODUÇÃO

O PIBID é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência de fomento federal e tem como objetivo principal a iniciação da atuação docente em parcerias com as diferentes esferas educacionais (Federal, Estadual e Municipal) para a melhoria do ensino público brasileiro.

Desse modo, em uma das suas atividades, os bolsistas de Iniciação a Docências (IDs) do subprojeto da licenciatura em matemática, do Instituto Federal Catarinense *campus* Rio do Sul, que atuam na Escola de Educação Básica Paulo Cordeiro planejaram uma atividade em comemoração ao Dia nacional de matemática, oficialmente comemorado em 06 de maio.

A atividade sistematizada foi uma Feira de Matemática, com alguns trabalhos orientados pelos bolsistas IDs e expostos pelos alunos dos grupos de estudos e trabalhos desenvolvidos e expostos por bolsistas IDs que atuam em outras escolas do mesmo subprojeto que os autores deste artigo.

Os bastidores da Feira, a orientação dos trabalhos e as implicações dos mesmos em nossas formações acadêmicas e na formação escolar dos alunos, são discutidos nas próximas seções deste artigo.

O PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

Uma das atividades dos bolsistas do PIBID do subprojeto de Matemática do IFC – *Campus* Rio do Sul, foi organizar no mês de maio uma atividade de integração na Unidade Escolar e todos os bolsistas do subprojeto. Nos diversos momentos que foram reservados para organização das atividades nas UE, o grupo de bolsistas que atua na Escola de Educação Básica Paulo Cordeiro, definiu que essa atividade seria uma Feira de Matemática. Para isso, se teve o cuidado que a Feira de Matemática fosse um evento em que os estudantes de todos os níveis de ensino são protagonistas do trabalho realizado em suas escolas e nas aulas OLIVEIRA *et al*, (2015).

Através de uma discussão coletiva e colaborativa, decidiu-se o que e quais seriam os temas presentes nos trabalhos expostos na Feira, vê-se o resultado da mesma no Quadro 1.

Turmas da EEB Paulo Cordeiro envolvida	Tema do trabalho exposto na Feira	Bolsista ID orientador-PIBID/ CAPES
5º Ano Matutino	Conceitos de geometria espacial, sólidos e suas planificações.	Tayana Cruz de Souza e Alan Felipe Bepler
6ºs anos	Uma atividade integradora sobre a história do Dia da Matemática	Clever Junior Gili da Silva e Maria Luiza Dellajustina Dalcanale

7º ano Vespertino	Conceitos de fração, dando ênfase às noções primitivas.	Geicimara Fuck e Maria Eduarda da Silva
8º ano Vespertino	Conceitos de matemática financeira e porcentagem.	Tayana Cruz de Souza e Alan Felipe Bepler
9º anos	*Materiais manipuláveis do Laboratório de Educação Matemática (LEM) do IFC	Michele de Medeiros e Tiago Ravel Schroeder

Quadro 1- Trabalhos organizados em cada grupo de estudos do PIBID para a Feira na Escola.

Fonte: Os autores (2017).

*Pelo motivo do 9º ano ter conteúdos além das outras turmas, os mesmos trabalharam com materiais manipuláveis do LEM do IFC, mostrando aos visitantes qual conceito matemático envolvido para tal resolução e ainda, se há um método mais bem definido de solução.

A partir dessa organização foram reservados todos os momentos dos grupos de estudos antes da realização do evento para orientação da mesma, atividade esta que colaborou imensamente para o estreitamento das relações interpessoais com os alunos. O detalhamento desta atividade de orientação, de acordo com essa pauta, segue na próxima seção deste artigo.

A ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS

A exposição do 5º ano concebeu-se como uma oficina de Geometria Espacial intitulada, do objeto ao conceito. Segundo os bolsistas que a orientaram. O início para sua elaboração ocorreu quando os estudantes trouxeram de casa objetos de qualquer natureza, embalagens, caixas, brinquedos ou produtos diversos e etc.

No primeiro encontro do grupo de estudos que se iniciou a oficina, todos tiveram de observar as características encontradas nos objetos. Após isso os alunos foram orientados a identificar as figuras geométricas planas que formavam estes objetos.

Noutro momento, a atividade no grupo de estudos foi planificar, se possível, os objetos trazidos de acordo com as considerações feitas por eles sobre as figuras que os formavam. Após isso então foi possível conceituar todos os elementos que formavam a figura geométrica espacial representada pelo objeto trazido no primeiro momento. Definiu-se assim, faces (que na linguagem dos alunos é o lado), arestas (que na linguagem dos estudantes é uma reta formada pelo encontro das faces) e vértices (ponto, do encontro das arestas). Esta prática de usar palavras do domínio deles foi uma escolha dos orientadores, para facilitar a associação dos conceitos.

No final deste projeto, os estudantes construíram com canudos de cotonete, arame e papel A4 Colorido, figuras geométricas espaciais. Foram elas: pirâmides, cubos, paralelepípedos, prismas e cilindros. Para que em cada figura formada eles pudessem identificar de alguma forma as faces, vértices e arestas, e assim, verificar se os conceitos foram bem definidos.

Em paralelo as construções das figuras os estudantes confeccionaram cartazes para ali expor o que adquiriram de conhecimento neste trabalho. Nessas condições

houve a exposição no Dia da Matemática, onde os alunos discutiram o relato desta experiência.



Figura 1 - Exposição do 5º ano na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

Já a exposição do 6º ano foi construída em três momentos. Todos durante grupos de estudos. Os orientadores deste trabalho tiveram a tarefa de organizar, coletivamente com os seus alunos, um texto que ilustrasse historicamente o Dia da Matemática. Para tal tarefa, foi necessária uma pesquisa por ambas as partes, para obter o maior número de informações possível. Após algumas buscas e discussões foram definido um texto, que conta um pouco da vida de Júlio César de Mello e Souza, o Malba Tahan, suas principais obras, bem como os entraves burocráticos para a criação do dia Nacional da Matemática.

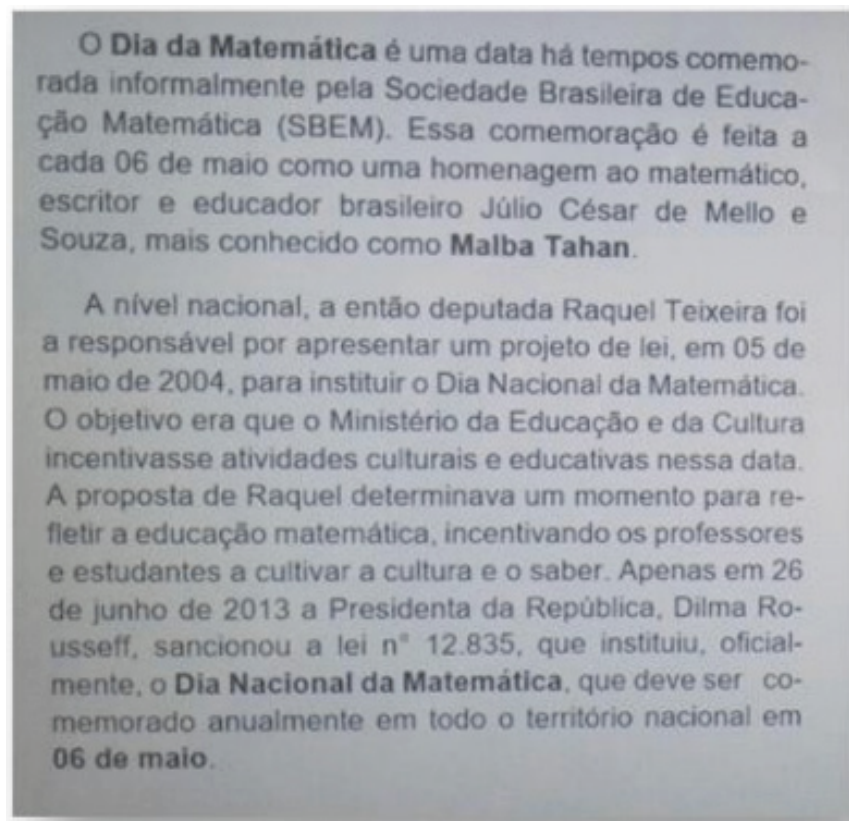


Figura 2 - Parte do texto do 6º ano na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

A exposição do 7º ano consistiu numa oficina sobre o Tangram. Ela foi desenvolvida durante os grupos de estudos, onde foi apresentado aos alunos o Tangram, a sua história como e o TANGRAM como um quebra-cabeça chinês formado por sete peças. Essas peças são dois triângulos grandes, dois pequenos, um médio, um quadrado e um paralelogramo. Com as peças formam-se várias figuras, utilizando todas sem sobrepô-las, o que constitui em mais de 5000 figuras. De acordo com os orientadores, escolheu-se este jogo por considerar-se que ele facilita o estudo e entendimento da geometria.

Com este quebra-cabeça foram trabalhados os conceitos primitivos de frações, frações equivalentes e até operações entre frações, como a soma, relacionando as peças do jogo com a sua fração da área total do mesmo. Com o estudo pronto com os alunos, destinou-se um encontro do grupo de estudos para a montagem e o ensaio da fala para a exposição.



Figura 3. Exposição do 7º ano na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

A exposição do 8º ano resumiu-se à comunicação de um jogo sobre matemática financeira, entretanto, para poder jogá-lo foi preciso que alguns conceitos fossem bem definidos durante os grupos de estudos. Segundo os orientadores, foi preciso que os educandos compreendessem conteúdos de fração, porcentagem e imposto.

Deste modo, no grupo de estudos que envolveram o estudo de fração e porcentagem sua abordagem foi bem diversificada, pois para a explicação dos mesmos, foram utilizados materiais, como: fios de barbante, material dourado e cédulas fictícias de dinheiro.

Já sobre o conceito de impostos fora pedido que fornecessem notas fiscais de mercadorias, contas de água ou luz, para que com elas calculassem qual a porcentagem de imposto pago nas referidas contas e começar a fazer comparações que levasse os alunos a concluir os altos valores que são arrecadados de impostos e refletir que esses impostos são destinados a todos os setores públicos.

Ao final da abordagem de todas as temáticas, os educandos em duplas elaboraram um jogo que contemplou todos os conteúdos abordados tendo enraizado com ele as questões com situações cotidianas, sendo que as regras e as questões foram de autoria dos alunos.



Figura 4 - Exposição do 8º ano na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

Já a exposição do 9º ano começou a ser construída em um encontro do grupo de estudos que os alunos manusearam e resolveram os jogos levados pelos orientadores, jogos estes oriundos do LEM do IFC. Os alunos mostraram-se bem interessados e se mantiveram persistentes até que obtivessem a resposta para os desafios que os jogos propunham.

Na semana seguinte os mesmos alunos, com os mesmos jogos, sabendo ao menos uma solução do mesmo, ensinaram aos demais colegas, fazendo assim, o que os orientadores chamaram de “plenária” de socialização.

No último momento antes da exposição deste trabalho os alunos os jogos para apresentarem e montaram o roteiro de apresentação do mesmo. Neste roteiro estavam explícitos os objetivos, regras e modos de solucionar, relatando mais de uma nos casos que isso foi possível e ainda, quais as habilidades matemáticas necessárias envolvida no referido jogo.

Durante o dia que houve a exposição deste projeto, os visitantes que por lá passaram tiveram tempo de jogar, apreciar, brincar e depois os alunos o fizeram perceber qual conceito matemático envolvido para tal resolução e ainda, um método bem definido de solução, percepção está orientada pelo roteiro supracitado escrito pelos alunos.



Figura 5 - Parte da exposição do 9º ano na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

O CONVITE AOS BOLSISTAS ID PARA A SOCIALIZAÇÃO

Noutro estágio de organização da Feira, quando os trabalhos já estavam todos encaminhados com os alunos nos grupos de estudos da escola, socializamos a ideia da Feira para os outros bolsistas IDs do PIBID de nosso subprojeto. Os colegas se motivaram com a ideia e se dispuseram a participar da mesma com uma oficina, apresentação, exposição ou jogo de sua autoria que utilizou na sua UE. Assim, aumentou o número de trabalhos da Feira, dos quais tem uma breve descrição a seguir.

Os bolsistas Ravier Kretzschmar e Thamara Meneghetti se dispuseram a apresentar o bingo dos números inteiros, que é formado por fichas, onde cada ficha possui uma expressão matemática. Os resultados dessas expressões é o que devem ser marcados em cartelas, como no bingo tradicional. Este jogo foi confeccionado para utilização noutra UE.



Figura 6 - Exposição do bingo matemático por acadêmicos na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

Yasmin Giovanella, Viviane Martins e Aline Hackbarth expuseram os materiais para deficientes visuais e intelectuais, os quais foram confeccionados na disciplina de educação inclusiva do curso. Foi interessante essa exposição porque fez com que os alunos da educação infantil, especialmente, tivessem um primeiro contato de forma lúdica com jogos e atividades que ilustram dificuldades que eles não imaginariam que outras pessoas podem ter.



Figura 7 - Exposição de materiais inclusivos por acadêmicos na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

Já Crislaini Jaqueline Machado e Rodrigo Marcelino Cruz expuseram o jogo dado matemático, que é realizado da seguinte forma o jogador deve jogar três dados simultaneamente, e com os valores que aparecerem, usando todas as operações matemáticas deverá chegar inicialmente ao valor 1. Quando todos os alunos jogarem e chegarem a esse valor, repete-se o jogo mas para conseguir o resultado 2, depois 3, e assim sucessivamente. O jogo não tem limite para finalizar, pode-se acordar no início de cada partida, entre os grupos, os números de rodadas que serão disputadas.



Figura 8 - Exposição de um dado matemático por acadêmicos na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

Felipe José Nau com o auxílio do também bolsista Henrique Elias Nascimento organizou um *quiz* no aplicativo *kahoot* para aplicar ao público da Feira. O referido aplicativo têm um modelo competitivo, mas bem interativo. O teor das perguntas foi matemática, definiu-se matemática básica. Os grupos de alunos que se dispuseram a participar dessa atividade usaram o celular para acessar o aplicativo e responder as perguntas. A competição acontece porque é preciso que colegas respondam simultaneamente as mesmas perguntas. Constrói-se um clima descontraído, mesmo que seja competitivo, o *kahoot* chama a atenção dos alunos para conceitos matemáticos e estimula a participação em atividades relacionadas à referida disciplina. Percebeu-se desta forma que o aplicativo é uma boa ferramenta para usar-se nos grupos de estudos em outros momentos.

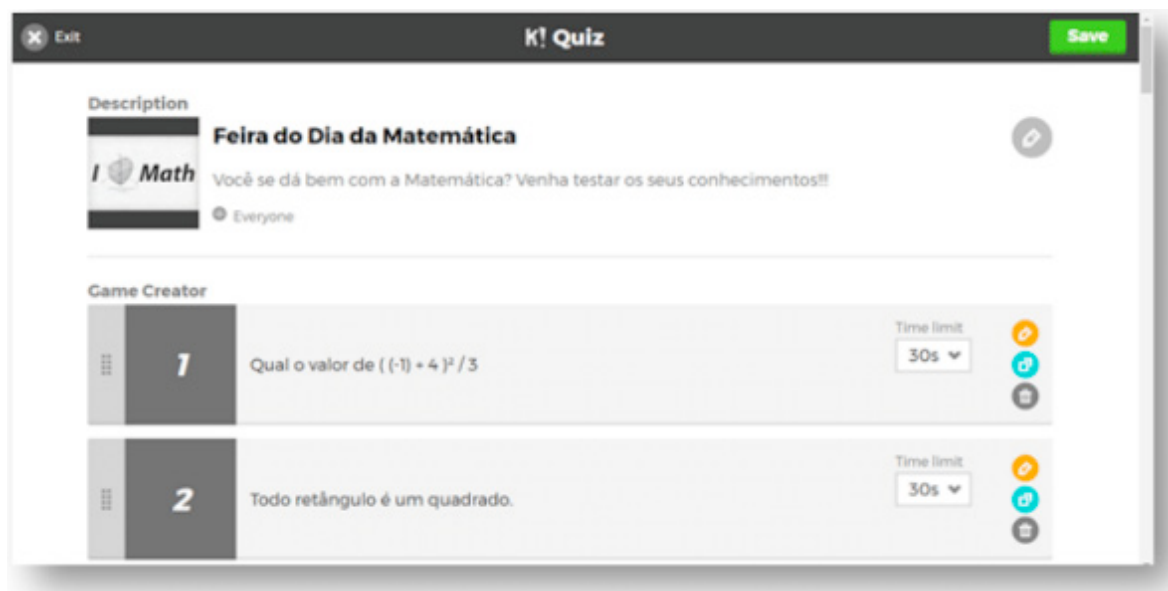


Figura 9 - Parte do quiz na Feira do Dia da Matemática da EEBPC.

Fonte: Os autores (2017).

PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

A preparação do ambiente ocorreu e da dinâmica da Feira, foi organizada pelos oito bolsistas de Iniciação à Docência da escola. No dia do evento, pela manhã, reuniram-se todos na escola para deliberar sobre os locais a serem usados, bem como deixá-los prontos para o uso. Essa foi uma atividade que se iniciou por volta das 9h e ocupou o resto da manhã.

Julga-se importante porque planejamento é um fato que corrobora para o êxito nos desafios propostos, por este motivo essa atividade desenvolveu-se coletivamente.

O MOVIMENTO DA FEIRA

Durante a tarde do dia 22 de Maio os nove (9) projetos estiveram organizados no pátio da Escola. O público da atividade se restringiu aos alunos daquele período.

Da primeira à quinta aula, do turno vespertino, os alunos do 1º ano ao 8º ano se revezaram nas visitas a essas apresentações, foram mais de duzentos alunos nas visitas. Contabilizando o total de envolvidos na realização da atividade têm-se mais de duzentos e cinquenta pessoas.

Por este número expressivo, a ordem e o número de alunos por aula foi gerenciado por bolsistas ID da escola. Os alunos só podiam sair da sala para assistir aos trabalhos quando eram convidados, fato este que fez o fluxo e a intensidade da Feira se manter constante em todos os momentos.

Os alunos do turno vespertino demonstraram interesse pela feira, fato esse que pode ser percebido antes do início da aula e durante o recreio dos mesmos, períodos nos quais eles visitaram as apresentações e participaram das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perpassadas todas as etapas do evento os autores deste artigo podem ponderar que a atitude formativa desenvolvida pela ação de expor o trabalho fez crescer nos alunos o interesse na participação no PIBID e o sentimento de protagonismo na UE.

Este referido crescimento teve reflexo nos orientadores, isso porque a orientação de trabalhos exige a postura de mediador, provocador e dá a oportunidade de criticizar o que se trabalha.

Percebe-se também que durante exposição de trabalhos por alguns alunos da escola, a curiosidade dos demais sobre o PIBID e sobre matemática aflora isso devido ao fato de que nesta Feira verificou-se que a comunidade escolar pôde inteirar-se das atividades realizadas no referido programa. Considera-se que a Feira serviu para divulgação das atividades do PIBID no âmbito da UE.

Numa perspectiva profunda, foi constatada a criação, nos alunos, de uma autonomia, oriunda do protagonismo à eles proporcionados na exposição destes trabalhos. Na Feira não houve premiação tampouco competição, coadunando com os princípios das Feiras de Matemática.

Deste modo, considera-se que a realização deste evento foi de suma importância por entendê-lo como um espaço de formação. Conseguiu-se portanto contemplar os objetivos das Feiras de Matemática, do PIBID e ainda o nosso, celebrar o Dia Nacional de Matemática na UE de forma integradora.

REFERÊNCIA

OLIVEIRA, F. P. Z. *et al.* **Gestão das feiras de matemática:** em movimento e em rede. In: HOELLER, S. A. O. *et al.* (Org). **Feiras de matemática:** percursos, reflexões e compromisso social. 1a ed. Blumenau: IFC, 2015. p.38 - p.41.

UMA REFLEXÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES DOS LMS E AS OPORTUNIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL NO ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DOS APRENDIZES EM CURSOS A DISTÂNCIA

Ivanildo José de Melo Filho

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) –
Campus Paulista, Paulista – PE

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro de Informática – Recife – PE

Luma da Rocha Seixas

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro de Informática – Recife – PE

Rosangela Maria de Melo

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) –
Campus Paulista, Paulista – PE

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro de Informática – Recife – PE

Alex Sandro Gomes

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro de Informática – Recife – PE

RESUMO: Este artigo trata-se de uma revisão da literatura e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as limitações dos *Learning Managements Systems* (LMS) em cursos a distância no que tange o acompanhamento de atividades de aprendizagem frente às oportunidades trazidas pela aprendizagem informal. A literatura tem reforçado o uso institucionalizado dos LMS, onde apenas as atividades executadas dentro desses ambientes são consideradas por professores e tutores para efeitos de avaliação de disciplinas ou cursos específicos. A aprendizagem informal, por

sua própria natureza, estabelece um grau de liberdade aos aprendizes que pela aleatoriedade de possíveis situações possam ter experiências variadas sobre assuntos diversos que podem estar associados aos temas em cursos formais. Para tanto, é realizada uma visita conceitual sobre os LMS, são descritas suas limitações contidas na literatura e uma reflexão sobre os futuros desafios para as comunidades da educação e da computação.

PALAVRAS-CHAVE: Limitações do LMS, Aprendizagem Informal, Acompanhamento de Atividades, Educação a Distância

ABSTRACT: This article is a review of the literature that aims to present a reflection on the limitations of Learning Managements Systems (LMS) in distance courses regarding the accompaniment of learning activities facing the opportunities brought by informal learning. The literature has reinforced the institutionalized use of LMS, where only the activities performed within these environments are considered by teachers and tutors for the purpose of evaluating specific courses or courses. Informal learning, by its very nature, establishes a degree of freedom for learners who, due to the randomness of possible situations, may have varied experiences on different subjects that may be associated with the subjects in formal courses. To this end, a conceptual visit on LMS

is carried out, its limitations are described in the literature and a reflection on future challenges for the education and computing communities.

KEYWORDS: LMS Limitations, Informal Learning, Accompaniment Activities, Distance Learning

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Wheeler e Gerver (2015) usando tecnologias, os aprendizes podem, fazem e criam seus ambientes de aprendizagem. Para Moran (2015, p. 27): “*A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combina vários espaços, tempos e atividades, metodologias e públicos*”. A discussão sobre o uso das tecnologias na educação tem sido fortemente direcionada a prover um amplo suporte à personalização das atividades dos aprendizes nas diferentes modalidades de ensino. É destacado por Lima e Moura (2015): “*A personalização não é um projeto de implantação e desenvolvimento imediato, ela deve ser trabalhada em todos os momentos, desenvolvendo uma nova cultura escolar*”. (LIMA E MOURA, 2015, p. 98)

Esta reflexão posiciona a atividade docente com o olhar em relação às mais diversas possibilidades, inclusive os autores Sangrà e Wheeler (2013) evidenciam que as tecnologias aplicadas a atividades educativas são fundamentais para o desenvolvimento desses modelos aprendizagem, principalmente sobre as atividades formais e informais.

Freire (2013) afirma que “*Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando*” (p. 58). Neste contexto Pena et al. (2009) corrobora com diversos autores (Freire, 2013; Bloom, Hastings e Madaus, 1983; Black e William, 2009; Brookhart, 2007) e ainda reforça que o ensino deve ter bases totalmente novas, nas quais o centro seja o aprendiz, nas suas necessidades efetivas e o seu engajamento social. Sendo assim, para viabilizar o aprendizado, a escolha dos meios, do contexto e dos recursos pedagógicos tende a ser decisiva, na medida em que estes assumem um papel estratégico para a coordenação das atividades didáticas que contribuem para o desenvolvimento e autonomia na formação dos aprendizes.

Na modalidade do ensino a distância, é sabido que a adoção desta modalidade é concretizada através da utilização de *Learning Management Systems* (LMS), por meio do qual o aprendiz tem acesso a conteúdo e atividades, planejadas, desenvolvidas e disponibilizadas exclusivamente no ambiente que normalmente são acessados a partir da internet.

Em função disto, esse passa a estar restrito à realização de suas atividades apenas no ambiente institucional. Por outro lado, a utilização deste tipo de ambiente nas modalidades de ensino a distância ou presencial tem uma série de recursos a sua disposição objetivando proporcionar o ensino e a aprendizagem com mais diversidade aos alunos. Isto porque sua utilização e familiarização permite explorar

suas oportunidades para a colaboração e engajamento dos aprendizes de diversas formas.

Contudo, a sua utilização tem se mostrado limitada considerando que todo o conhecimento e atividades associadas à formação pretendida passam a estar confinados em um ambiente específico (Anderson, 2006; Kats, 2010; Adams, 2010; Oliveira e Moreira, 2010; Conde et al., 2010; Salimah e Lim, 2013). Esses ambientes seguem uma filosofia similar para acompanhamento do aprendiz em diferentes cursos que são realizados nos mesmos.

As limitações intrínsecas aos LMS vêm sendo discutida desde 2001 quando Olivier e Liber (2001) evidenciaram que arquiteturas baseadas em LMS não atendem completamente às necessidades de aprendizagem dos alunos ao longo da vida, impedindo-os de gerir sua aprendizagem. Além disso, estas arquiteturas não se mostram adequadas em fornecer aos aprendizes a continuidade, mesmo que temporária, quando os mesmos encontram-se desconectados desses ambientes. Downes (2005), reforça ainda que os LMS são, principalmente, ferramentas para entregar e organizar o conteúdo “fabricado” pelo professor para um curso, posicionando os alunos em um papel passivo, como seguidores de módulos de um curso em um ritmo pré-determinado.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as limitações existentes dos LMS principalmente aquelas que estão associadas ao seu processo de avaliação e acompanhamento de atividades de aprendizagem informais em cursos realizados na modalidade a distância. Ao longo do texto são abordados temas relacionados a aprendizagem informal, é realizada uma visita conceitual sobre os LMS, suas limitações contidas na literatura são apresentadas. Por fim, este artigo é finalizado com uma reflexão sobre os futuros desafios que as comunidades da educação e da computação necessitam estarem atentas na proposição de novas soluções e abordagens pedagógicas.

2 | A APRENDIZAGEM INFORMAL

A aprendizagem informal é um fenômeno espontâneo que posiciona os aprendizes nas mais diversas circunstâncias onde as experiências sobre a aprendizagem podem ser exploradas. Para Livingstone (1999), a aprendizagem informal pode ser definida como qualquer atividade envolvendo a compreensão, o conhecimento ou a habilidade que ocorre fora dos currículos das instituições educacionais ou dos cursos ou oficinas oferecidas pelas agências educacionais ou sociais. Downes (2017) destaca que a aprendizagem informal tem recebido cada vez mais atenção por causa de sua relação com a aprendizagem ao longo da vida. Podendo ser refletida como a aprendizagem que ocorre no ambiente escolar, no trabalho ou experimentalmente. Em particular, o autor adverte que essa acontece quando os indivíduos passam a dar sentido as experiências que surgem durante suas atividades diárias. Em outras palavras, tanto

para Livingstone (1999) quanto para Downes (2016), a aprendizagem informal inclui toda a aprendizagem que ocorre fora do currículo de instituições e programas educacionais formais e não-formais.

Muitos autores alertam que independente do contexto educacional em que os aprendizes estejam inseridos fazendo uso ou não de tecnologias, tendo o controle do direcionamento de suas atividades de aprendizagem ou estabelecendo metas sobre sua organização. Um aspecto importante que permeia essas diferentes situações é frequentemente sinalizado: a aprendizagem informal. *As práticas pedagógicas nos dias atuais requerem muito mais que o texto exige, sobretudo, o contexto. Contextualizar significa trabalhar a realidade dos alunos dos setores populares, ou seja, fazer a ligação do conteúdo formal com a realidade desses educandos. (FERREIRA, RIBEIRO e SILVA, 2011, p. 41).*

Matthews (2013) considera a aprendizagem informal como qualquer aprendizado ou colaboração que ocorre fora de uma sala de aula, seminário ou *workshop*, para além do âmbito de um curso de autoestudo, e distante de qualquer ambiente reconhecido como parte da aprendizagem formal. O autor chama atenção sobre a aprendizagem informal no sentido que esta acontece como resultado de interações entre indivíduos. E, que muitas vezes, não é reconhecida como aprendizagem, porque muitas dessas interações são consideradas um intercâmbio de conhecimento adquirido ao longo da vida. Inclusive, Matthews (2013) ainda se posiciona em consonância com Cross (2011) quando argumenta sobre a efetividade da aprendizagem informal, para o autor a principal razão para tal é que este tipo de aprendizagem é individual. O autor ainda contrasta os tipos de aprendizagem estabelecendo entre ambos uma relação. Para Cross (2011): *A aprendizagem informal e formal são os pontos finais de um continuum. Por um lado, a aprendizagem formal é como andar de ônibus: O motorista decide onde o ônibus está indo, enquanto os passageiros estão junto para o passeio. No extremo oposto, a aprendizagem informal é como andar de bicicleta: o ciclista escolhe os destinos, a velocidade e a rota.*

Complementando o pensamento do Cross (2011), Rogers (2014) descreve que mesmo na aprendizagem formal, os indivíduos aprendem informalmente, especialmente nas comunidades nas quais estes indivíduos participam e nos seus sistemas de crenças. Além disso, este reitera que neste tipo de aprendizagem não está apenas posicionado no conhecimento contextualizado e de competências técnicas. Pelo contrário, por meio da aprendizagem informal é possível adquirir um conjunto de valores e ao mesmo tempo estar socializado em uma cultura particular. O autor denomina esse aspecto de currículo escondido, uma vez que essas ações permitem que os direcionamentos das ações sejam diligenciados pelos mesmos.

3 | LMS: UMA VISITA CONCEITUAL

Os LMS começaram a surgir há cerca de 20 (vinte anos), tendo em vista o uso generalizado da *World Wide Web* (ROMÁN-MENDOZA, 2000; MILLIGAN et al., 2006; SIEMENS e TITTENBERGER, 2009; KATS, 2010; BENNETT, 2011). Segundo os autores, as tecnologias que são adotadas pelos LMS possuem uma especificação padrão, sejam elas comerciais ou *open source*. Sob qual for a perspectiva, basicamente todas apresentam funcionalidades similares e uma série de abordagens pedagógicas que podem ser implementadas.

Também denominados como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) *Learning Management System (LMS)*, *Virtual Learning Environment (VLE)*, *Course Management System (CMS)*, *Managed Learning Environment (MLE)*, *Learning Content Management System (LCMS)*, *Course Management System (CMS)*, *Technology Enhanced Learning Environments (TELE)* ou *Learning Support System (LSS)* são conhecidos como produtos de *software* idealizados e utilizados por instituições acadêmicas. Piotrowski (2009); Piotrowski (2010); Mahlow (2010) classificam estes ambientes como plataformas ou sistemas de *e-learning* pela natureza ou capacidade intrínseca de criar, organizar, entregar, comunicar, colaborar e avaliar atividades de aprendizagem no contexto educacional.

Estes ambientes têm sido concebidos sob diferentes perspectivas de uso, mas sempre com o propósito de oferecer às instituições que fazem uso do ensino na modalidade a distância ou em atividades multimodais de aprendizagem (*blended learning*) que gerenciam a vida acadêmica dos seus aprendizes. Possuem intrinsecamente a característica de fornecer uma gama de benefícios aos aprendizes, docentes e a administração.

Para quem administra um ambiente LMS, é permitido fornecer um conjunto de ferramentas que possibilitam a inserção de novos conteúdos, cortes de conteúdos em cursos existentes para geração de novos cursos. O aprendiz passa a ser gerido de forma eficiente, além de fornecer um único ponto de integração com sistemas de registros dos estudantes.

Os autores Conde et al. (2011) concordam com Sclater (2008) e reforçam que os LMS são uma das mais representativas ferramentas no campo do *e-learning*. Para Bogdanov et al. (2012) e Salimah e Lim (2013) esses ambientes são controlados e gerenciados por instituições de ensino, os mesmos podem ser encontrados em quase todas as instituições e, conseqüentemente, estudantes, tutores e professores fazem uso deles.

O processo de seleção de um LMS é fundamentalmente determinado pelas necessidades institucionais e preferências de como o ambiente deverá ser utilizado (Piña, 2010). A análise das necessidades, seja do ponto de vista ideal ou ótimo onde as instituições e seus públicos possam explorar completamente as funcionalidades existentes nos LMS. Seja em situações reais, onde as restrições organizacionais

limitam o uso pedagógico e administrativo de cada entidade institucional.

4 | LMS: O ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES E SUAS LIMITAÇÕES

Nos ambientes LMS o processo de avaliação pode ser realizado sob diferentes formas e utilizando diferentes instrumentos. Especificamente no modelo de educação a distância que é utilizado no Brasil, procura-se considerar as definições de avaliação formativa descritas de Perrenoud (1999); Bloom, Hastings e Madaus (1983); Brookhart (2007); Black & William (2009) e Clarck (2012). Entretanto, para o efeito formal ou institucional, é necessária a atribuição ou produção de uma nota que através dela é mensurada a aprovação ou não dos aprendizes. Durante a execução do componente curricular, três personagens são protagonistas nesse processo, são eles: professor, tutor e aprendizes. Comumente as instituições em seus projetos pedagógicos utilizam do termo “processo formativo de avaliação” para destacar a forma sob a qual os aprendizes são monitorados e avaliados.

Os LMS possuem a capacidade de capturar e armazenar todas as atividades dos aprendizes, seja através de um exame, uma atribuição, projeto ou discussão no ambiente, juntamente com as notas e avaliação de cada uma dessas atividades, evidenciam Tello e Motiwalla (2010). Os LMS por sua vez armazenam e catalogam os resultados das interações e participações dos aprendizes, tutores e professores durante o processo que apoiam a mensuração de uma nota no final do processo. A Figura 1 apresenta as ferramentas normalmente utilizadas compostas por fórum, e-mails, chats, portfólios, diários e outras ferramentas disponíveis nesses ambientes de aprendizagem.

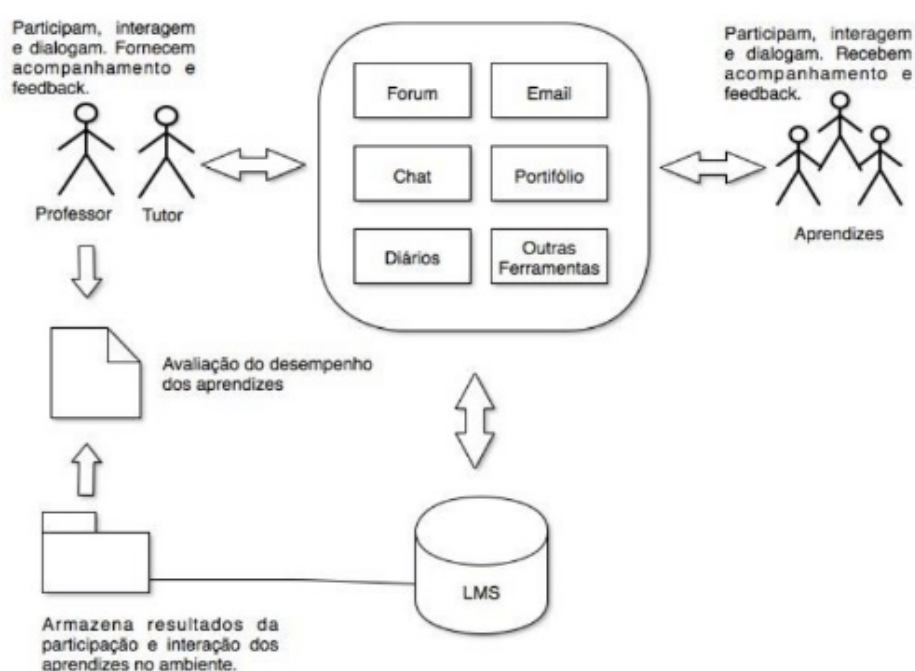


Figura 1. Ferramentas Comumente Utilizadas nos LMS.

Fonte: Elaborado pelo Autores.

Essas ferramentas se constituem como instrumentos para a realização das atividades que são planejadas e propostas para o curso ou disciplina. Os professores planejam, desenvolvem, distribuem, expõem, fornecem assistência durante o processo apoiados pelas informações armazenadas nos LMS de modo que possa ser gerada a avaliação das atividades do curso ou disciplina no ambiente. Por essa razão, entende-se que essa estratégia possui um caráter de processo formativo de aprendizagem, do que propriamente avaliação formativa. Estas ações possuem um papel importante nos cursos nesta modalidade, visto que, por meio desses processos, informações importantes sobre as interações são produzidas e podem apoiar os aprendizes, tutores, professores, pais, coordenadores e administradores institucionais de modo que se possa conhecer e interagir adequadamente com as lacunas ou espaços de aprendizagem.

O processo formativo de avaliação conduzido em cursos na modalidade à distância considera que os aprendizes necessitam cumprir etapas de aprendizagem obedecendo às regras institucionais de avaliação especificadas em seus projetos curriculares. Normalmente são divididos em uma avaliação – *Vide Figura 2* – escrita comumente realizada nos polos presenciais que corresponde a 60% ou 70% do processo e os 40% ou 30% respectivamente são atribuídos em atividades diversas realizadas nos LMS, tais como: fóruns, *chats*, questionários, exercícios, entre outros durante a realização de uma disciplina ou curso.

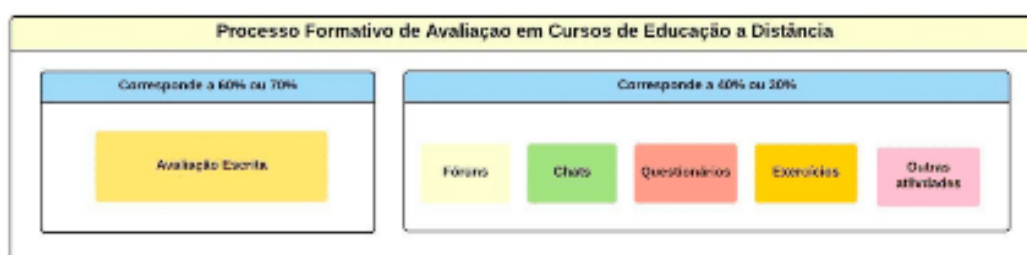


Figura 2. Processo Formativo de Avaliação em Cursos a Distância.

Fonte: Elaborado pelos Autores.

De Souza (2007) ressalta que cada curso possui suas singularidades, objetivos e metas e que cada professor possui seus critérios de condução, monitoramento e de avaliação e estes são diferenciados em função do tipo de ferramenta utilizada. Para tanto, indicadores são constituídos de modo a facilitar o processo formativo. Esses servem como parâmetro de maneira que permita tanto ao professor como ao tutor adequá-los aos objetivos estabelecidos.

Os LMS são considerados uma tecnologia conservadora, isso se deve ao fato de que os mesmos são idealizados a fim de ser uma solução para um conjunto de problemas de ordem institucional. Sejam no gerenciamento dos aprendizes, seja no provimento de ferramentas ou entrega de conteúdo. Sob esse ponto de vista, os LMS servem eficientemente as necessidades das instituições, por outro lado, de acordo

com Milligan et al. (2006) eles são frequentemente mal adaptados às necessidades dos aprendizes.

Mesmo assim, eles têm sido uma iniciativa que tem ganhando grande aceitação como plataformas de aprendizagem. Segundo Conde et al., (2010), estes provêm aos professores, tutores e aprendizes um conjunto de ferramentas para melhorar o processo de aprendizagem, bem como o seu gerenciamento. Entretanto, diante de sua grande aceitação, os LMS não têm cumprido as expectativas de melhorias. Estas, segundo os autores, estão relacionadas a:

1- As ferramentas fornecidas não têm sido ou não são utilizadas corretamente. E, frequentemente são utilizadas simplesmente como espaço para publicação de cursos. (CAROLINA, 2009)

2- Os LMS restringem as oportunidades de colaborar na aprendizagem do aluno e promover construtivismo social não limitado a um período de tempo (BROWN e ADLER, 2008).

3- Os LMS são focados nos cursos e na instituição ao invés de está direcionado aos aprendizes e suas necessidades (DOWNES, 2005).

Em (CONDE et al., 2011), quatro razões são complementadas para este panorama e estão relacionadas a:

1- A aprendizagem deveria ser focada no aprendiz e não na instituição ou no curso (ATTWELL (a), 2007).

2- A necessidade de fornecer suporte aos aprendizes suporte à aprendizagem ao longo vida (ATTWELL (b), 2007).

3- A importância de considerar a aprendizagem informal e o suporte as ferramentas 2.0 que promovem este modelo de aprendizado (AJJAN e HARTSHORNE, 2008).

4- A necessidade dos LMS de serem capazes de evoluir com as novas tecnologias (MOTT e WILEY, 2013).

Os autores Salimah e Lim (2013) reconhecem a importância dos LMS no ambiente institucional e do mesmo modo que (Sclater, 2008; Conde et al., 2011) destacam que este tipo de ambiente tem como prioridade a gestão do ensino do que aprendizagem. Wheeler (2015) chama a atenção sobre a dificuldades que os LMS possuem em personalizar os conteúdos. O autor descreve que a arquiteturas desses ambientes possuem um formato homogeneizado com pouco espaço para qualquer intervenção ou possibilidade de personalização. Conseqüentemente, os aprendizes não possuem possibilidades de customizar suas experiências dentro dos mesmos por serem excessivamente complexas de realizar. Para BOGDANOV et al., (2012), as principais críticas relacionadas aos LMS estão centradas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Os autores afirmam que estes ambientes não são flexíveis para serem personalizados pelos aprendizes, normalmente são impostos processos específicos

de aprendizagem confinados em um único ambiente.

A evolução das aplicações, serviços e recursos que dão suporte aos LMS mostra uma mudança de arquiteturas desses ambientes por serem caracterizados como monolíticos, rígidos e fechados em relação a outros tipos de arquiteturas que são mais distribuídos, flexíveis e abertos, destacam Conde et al., (2014.). Diante deste cenário – expõe Wilson et al., (2007) – é preciso compreender a necessidade de evoluir os LMS para sua integração com outros contextos educacionais de modo a incluir novas tendências tecnológicas, visando fornecer características sociais aos envolvidos e, acima de tudo, ser centrado nos aprendizes. Outros aspectos relacionados as limitações aos LMS e com possíveis desbobramentos podem ser identificados em Melo Filho et al., 2015) e (2017).

5 | UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E AS OPORTUNIDADES

Sobre os LMS, o seu uso vem sendo realizado fortemente ao longo de mais duas décadas de modo que atualmente é um sistema de gestão de *e-learning* plenamente estabelecido. Sobre as características pedagógicas desses ambientes são descritas sua utilização em atividades de aprendizagem que podem ser exploradas no seu uso tanto da ordem institucional como no desenvolvimento de atividades de aprendizagem.

No que tange o processo formativo de avaliação nos ambientes LMS, diferentemente da educação presencial, que tem o foco no planejamento, ensino e avaliação, na educação a distância outras etapas como o desenvolvimento, distribuição e exposição necessitam ser incorporadas em função as características intrínsecas que esta modalidade possui. O processo formativo de avaliação requer um esforço diferenciado dos professores e tutores na condução desse processo, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento de atividades, especificamente aquelas que possuam alguma ligação com as existentes no âmbito formal. Entretanto, ainda é presente a aferição das interações e participações dos aprendizes exclusivamente dentro dos LMS, para que ao final, sejam, portanto, atribuídas formalmente notas ao final do processo.

As limitações dos LMS põe a tona a lacuna existente entre a aprendizagem formal e a percepção dos professores e tutores sobre as atividades dos aprendizes no seu dia a dia em cursos que são oferecidos na modalidade a distância. A reflexão trazida por meio desse trabalho visa fortalecer a busca de alternativas para delinear caminhos para que tomadas de decisões sobre novos caminhos a serem desbravados, seja no âmbito pedagógico ou no computacional ou em ambos.

Especificamente sobre as atividades informais de aprendizagem, essas trazem consigo diferentes formas de entendimento seja na ação autodirigida, seja no casual ou sem intenção no seu processo de aprendizagem. Além disso, o uso frequente de dispositivos móveis, tem provocado naturalmente ações em direção a autonomia

fomentando nos aprendizes a responsabilidade, o controle, os desafios, as necessidades e a reflexão. A abrangência contida e a diversidade de ações contidas na aprendizagem informal permitem refletir sobre as inúmeras possibilidades que podem ser agregadas e compreendidas para potencializar as ações pedagógicas dos aprendizes. Faz-se necessário esclarecer que por mais abrangente que a aprendizagem informal possa ser, ela necessita ser considerada como um elemento complementar no processo formal de ensino.

As soluções LMS possuem, independentemente de sua “marca”, uma finalidade prioritária que é o atendimento as necessidades institucionais. Apesar do seu uso consolidado, estes ambientes podem ser considerados como caixas pretas, priorizando que todas execuções de atividades de aprendizagem estejam apenas confinadas dentro do LMS, sem existir abertura para a integração com o universo real dos aprendizes. A discussão sobre suas limitações é antiga e se concentra na dificuldade de sua integração com outros tipos de contextos educacionais. Dentre as diversas limitações apresentadas, destaca-se a necessidade dos LMS serem focados as necessidades dos aprendizes, principalmente quando se considera que estes fazem uso de tecnologias em qualquer lugar e a qualquer hora.

A incorporação de atividades de aprendizagem fora desses ambientes ao processo formativo muito beneficiaria os resultados dos aprendizes dos professores ou tutores nesse processo. É fato que ter um LMS totalmente integrado com os resultados das ferramentas de avaliação, bem como, com indicadores de acompanhamento de atividades tanto dentro como fora do ambiente poderia potencializar a tarefa dos professores e tutores em atuar transparente e pró-ativamente em ações contínuas junto à vida acadêmica dos aprendizes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma reflexão sobre as limitações dos *Learning Managements Systems* (LMS) em cursos ou disciplinas na modalidade a distância, principalmente relacionadas ao acompanhamento de atividades informais de aprendizagem e evidenciando as oportunidades trazidas para aprendizes, tutores, professores e coordenadores das dos mais diferentes níveis de ensino.

É preciso ressaltar que mesmo com as novas gerações de LMS estarem envidando esforços em responder em tempo real as necessidades e o ritmo dos aprendizes para as atividades que são propostas em cursos ou disciplinas. Os desafios associados sobre como incorporar as atividades informais de aprendizagem no processo formativo de avaliação permanecem presentes e necessitam ser refletidos cautelosamente. Para cada contexto ou situação de aprendizagem experienciada, as pesquisas associadas a esse tema deve procurar identificar minuciosamente quais atividades são de fato relevantes para apoiar o professor e o tutor em seu planejamento na condução

das atividades perante os aprendizes. Ademais, é mister ratificar a importância de compreender do ponto de vista dos aprendizes os limites reais que são indispensáveis a serem percebidos ou coletados pelos professores e tutores nesse processo.

Nessa perspectiva as futuras gerações de LMS precisam ser capazes de prover todo o suporte que permita de um lado tanto para as instituições, professores e tutores ter elementos que permitam o acompanhamento adequado de suas atividades. Do mesmo modo para os aprendizes possam ter a escolha sobre quais atividades ou instrumentos de aprendizagem os mesmos desejam ou acreditam ser importantes compartilhar.

7 | AGRADECIMENTOS

Este trabalho é apoiado pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Paulista – Brasil, consequência do projeto de pesquisa que encontra-se em andamento. O respectivo projeto está cadastrado oficialmente e em vigência na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) da Instituição.

REFERÊNCIAS

- Attwell, G. (2007a). The Personal Learning Environments-the future of eLearning? eLearning Papers, 2. Retrieved October 31, 2007.
- Attwell, G. (2007b). E-portfolio: the DNA of the Personal Learning Environment? – Journal of E-learning and Knowledge Society, 3(2).
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Bloom, B. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, trad. Lilian Rochlitz Quintão.
- Bogdanov, E., Ullrich, C., Isaksson, E., Palmér, M., & Gillet, D. (2012). From LMS to PLE: A step forward through opensocial apps in moodle. In *International Conference on Web-Based Learning* (pp. 69-78). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. *Formative classroom assessment: Theory into practice*, 43-62.
- Brown, S. J., & Adler, R. P. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43(1), 16-20.
- CAROLINA, University of North (2009). Sakai Pilot Evaluation Final Report.

- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Alier, M., Casany, M. J., & Piguillem, J. (2014). An evolving Learning Management System for new educational environments using 2.0 tools. *Interactive Learning Environments*, 22(2), 188-204.
- Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Casany, M. J., & Forment, M. A. (2011). Personal Learning Environments and the Integration with Learning Management Systems. In *World Summit on Knowledge Society* (pp. 16-21). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Casany, M. J., & Forment, M. A. (2010). Open Integrated Personal Learning Environment: Towards a New Conception of the ICT-Based Learning Processes. In *World Summit on Knowledge Society* (pp. 115-124). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Cross, J. (2011). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley & Sons.
- de Souza, E. P., Educacionais, S., & em Geral, E. C. (2007). *Avaliação formativa em educação a distância via web*.
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *Elearn magazine*, 2005(10), 1.
- Downes, S. (2017). New models of open and distributed learning. In *Open Education: from OERs to MOOCs* (pp. 1-22). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ferreira, C. L., Ribeiro, E. S., & da Silva, G. C. (2010). Porque ensino do jeito que ensino? Reflexões sobre a prática pedagógica. *Revista Triângulo*, 3(1).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: 43ª Ed Paz e Terra, 90.
- Kats, Y. (Ed.). (2010). *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications*. IGI Global.
- Lima, L. H. F.; Moura, F. R.. O Professor no Ensino Híbrido. Capítulo 04 do livro: *Ensino Híbrido*. Em: Bacich, L., Neto, A. T., & de Mello Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49.
- Mahlow, C. (2010). Choosing the appropriate e-learning system for a university. *Learning management system technologies and software solutions for online teaching: Tools and applications*, 57-80.
- Matthews, P. (2013). *Informal learning at work: How to boost performance in tough times*. Three Faces Publishing.
- Melo Filho, I. J., Gomes, A. S., & Korhonen, A. (2015). Exploring Possibilities for Teachers Accompany Learners Formatively in Vocational Education and Training (VET): Developing a Service between Educational Contexts LMS and PLE. In *11th CSCL2015-International Conference on Computer Supported Collaborative Learning-Tutorial on CSCL in Vocational Education and Training: The current critical state and future prospects*. Gothenburg, Sweden.
- Melo Filho, I. J., da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., Tavares, E. L. C., de Melo, R. M., & Feliciano, F. D. D. O. (2017). Making the informal learning activities support the formative assessment process in CSCL environments. In *Information Systems and Technologies (CISTI), 2017 12th Iberian Conference on* (pp. 1-5). IEEE.

- Milligan, C. D., Beauvoir, P., Johnson, M. W., Sharples, P., Wilson, S., & Liber, O. (2006). Developing a reference model to describe the personal learning environment. In European Conference on Technology Enhanced Learning (pp. 506-511). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Moran, J. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 27-45.
- Mott, J., & Wiley, D. (2013). Open for learning: The CMS and the open learning network. in education, 15(2).
- Oliveira, L., & Moreira, F. (2010). Personal learning environments: Integration of Web 2.0 applications and content management systems. In Proceedings of the 11th European Conference on Knowledge Management (pp. 1171-1177). Academic Publishing Limited.
- Olivier, B., & Liber, O. (2001). Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards. Bristol: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards, Bolton Institute.
- Pena, M. D. L. D., Alonso, M., Feldmann, M., & Alegretti e Macedo, S. M. (2005). Prática docente e tecnologia: revisando fundamentos e ampliando conceitos. Revista PUCVIVA.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas.
- Piotrowski, M. (2009). Document-Oriented E-Learning Components. Online Submission.
- Piotrowski, Michael (2010). IN: Kats, Y. (Ed.). Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications. IGI Global.
- Rogers, A. (2014). The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning (p. 95). B. Budrich.
- Salimah, M.;Lim, Shen Huoy. (2013) Design of Personal Learning Environment Framework for Learner Autonomy. 4th International Conference on Computer Science and Information Technology (ICCSIT'2013).
- Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal ?. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 10(1), 286-293.
- Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. Research bulletin, 13(13), 1-13.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). Handbook of emerging technologies for learning. Manitoba, Canada: University of Manitoba.
- Tello, S. F., & Motiwalla, L. (2010). Using a learning management system to facilitate learning outcomes assessment. Learning management system technologies and software solutions for online teaching: Tools and applications, 138.
- Wheeler, S., & Gerver, R. (2015). Learning with 'e's: educational theory and practice in the digital age. Crown House Publishing.
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. Journal of E-learning and Knowledge Society, 3(2), 27-38.

UMA VIDA DE SUPERAÇÃO: COM INCLUSÃO

Geísa Pinto Pereira

Diretora da MUDART
gmudart@hotmail.com

Irany Gomes Barros

Universidade Federal do Rio de Janeiro
ilrany2012@yahoo.com.br

Severino Joaquim Correia Neto

Instituto Federal Fluminense – IFF, Macaé – Rio de Janeiro
neto.severino@uol.com.br

Cila Vergínia da Silva Borges

Universidade Federal do Rio de Janeiro
cila@letras.ufrj.br

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz

Instituto Nacional de Educação de Surdos
Cora_maria@hotmail.com

RESUMO: O texto compartilha um caso de superação, onde foi possível observar os valores pedagógicos, sociais e humanos inseridos em uma aula de dança de salão oferecida gratuitamente pela MUDART – Escola de Música e Dança em uma das escolas municipais da Prefeitura de Duque de Caxias – Escola Municipal Lions, no estado do Rio de Janeiro - envolvendo um portador de deficiência física e mental. Expor alguns aspectos pedagógicos, sociais e emocionais contidos na dança, apresentando o ator principal da narrativa, discorrendo sobre o seu envolvimento

com a dança, tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a educação aliada à dança, promovendo o desenvolvimento pessoal, a superação e a inserção na sociedade de uma pessoa com deficiência, conferindo à dança uma característica de mediadora e facilitadora no processo ensino-aprendizagem. O resultado da pesquisa demonstrou que o propósito de educar através da dança de salão foi alcançado, tendo transformado a vida de Mauro Jr., conquistando, por meio dessa experiência, os verdadeiros objetivos da educação, que vão desde a realização pessoal à inclusão, conduzindo à elevação da autoestima, enquanto estratégia de educação e ferramenta de inclusão, motivação e superação de limites, principalmente junto aos educandos com deficiência, baixa autoestima e desvantagem na sua qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Dança de salão; Dança; Educação; Inclusão; Projeto MUDART.

ABSTRACT: The text shares a case of overcoming, where it was possible to observe the pedagogical, social and human values inserted in a dance class offered free of charge by MUDART - School of Music and Dance in one of the municipal schools of Duque City Hall of Caxias - Municipal School Lions, in the state of Rio de Janeiro - involving a person with physical and mental disabilities. To present some pedagogical, social and emotional aspects

of dance, presenting the main actor of the narrative, discussing his involvement with dance, has as purpose to present a reflection on education allied to dance, promoting personal development, overcoming and insertion into society of a person with a disability, giving dance a mediating and facilitating characteristic in the teaching-learning process. The result of the research demonstrated that the purpose of educating through ballroom dancing was achieved, transforming the life of Mauro Jr., conquering through this experience the true objectives of education, ranging from personal fulfillment to inclusion, leading to the elevation of self-esteem, as an education strategy and tool for inclusion, motivation and overcoming limits, especially with students with disabilities, low self-esteem and disadvantage in their quality of life.

KEYWORDS: Ballroom dancing; Dance; Education; Inclusion; MUDART Project.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a dança como uma linguagem da arte que revela diversas possibilidades de assimilação do mundo. Para Tarkoviski (1988), o papel indiscutível da arte encontra-se certamente na ideia de conhecimento, sendo a dança uma das fórmulas mais significativas que compõe o campo de possibilidades artísticas, contribuindo, inclusive, para o alargamento da aprendizagem e a constituição da formação humana. A dança tem que apontar para a liberdade, para a edificação da autonomia e do conhecimento.

A Lei n. 13278/2016 inclui, de forma obrigatória, a disciplina de artes do ensino básico brasileiro, porém, agora, ela não prevê somente a música no currículo, mas também que a dança, as artes visuais e o teatro devam ser incorporados à disciplina.

Dessa forma, a dança passa a ter voz nos processos pedagógicos, num contexto escolar em que o processo e o produto final sejam fundamentais para se entender a necessidade de uma prática que reverencie o corpo e a liberdade de expressão dos educandos.

Sendo assim, pode-se afirmar que os mais díspares grupos necessitam vivenciar e experimentar a dança, sentir e identificar a sua própria história e exprimir sua emoção livremente e conjuntamente. E isso inclui as pessoas com deficiência.

2 | EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DANÇA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Educação e dança são possibilidades reais para uma verdadeira inclusão social. A dança, aliada à educação, cria novas possibilidades de um indivíduo deficiente ser incluído, aceito e de estar em sociedade plenamente, permitindo a sua atuação como personagem principal de sua existência. A Lei 13278/2016, ao incluir a dança como componente obrigatório dos currículos dos diversos níveis da educação básica, preconiza que a dança no contexto educativo pode ser veículo para a construção do indivíduo com formação integral, de maneira a tornar-se capaz de contribuir para o

processo de desenvolvimento de sua personalidade e das relações sociais a serem constituídas.

Edgar Morin, ao refletir sobre a diversidade, assegura que: “Cabe à educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2000, p. 52).

É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A questão da inclusão é apresentada em vários documentos e vem sendo discutida por pesquisadores, estudiosos do ensino e educadores, no sentido de buscar caminhos para que ela se efetive no dia a dia do indivíduo deficiente. É nesse momento que surge a dança como possibilidade de favorecer caminhos enriquecedores para o processo de ensino e de aprendizagem de uma pessoa com deficiência. O fazer dança traz para o educando possibilidades de se relacionar com os fatos do mundo no exato momento em que, ao produzir, coloca-se de forma ativa, em uma troca complexa que modifica não só o indivíduo, mas o todo a sua volta.

O valor da interação e das relações sociais no processo de desenvolvimento da aprendizagem é, enfatizado por autores. A escola é uma instituição produzida para educar, fazer a mediação na construção do conhecimento e de todo o desenvolvimento integral, social e cultural para os indivíduos, tendo em seu cerne uma série de responsabilidades com à questão da inclusão social. Da mesma forma, é preciso tentar, de alguma forma, sensibilizá-los sobre a importância da família no aprendizado dos seus filhos, principalmente quando se tratam de educandos deficientes, por requererem maior atenção em todo o processo de aprendizagem.

A defesa da cidadania e do direito à educação de pessoas com deficiência é muito recente em nossa sociedade e acontecem, na maioria das vezes, por meio de ações isoladas, sendo que toda essa aquisição e gratidão ainda são apontadas como dados agregados em políticas sociais, a partir de meados deste século.

Sabe-se, então, que é preciso que os educandos com deficiência tenham o direito à permanência nas escolas regulares garantido. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Hoje, o direito à educação é totalmente reconhecido como direito fundamental do indivíduo e está presente na legislação de quase todas as nações. A LDB 9394/96, atualizada pela Lei 13.278/2016, promoveu uma alteração nos currículos dos diversos níveis da educação básica, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como componentes curriculares, tornando bem clara a importância e a necessidade de desenvolver em todos os educandos esses conteúdos artísticos. Juntamente a isso, as leis de inclusão se prevalecem também desse enorme e indiscutível ganho da sociedade.

No Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, ainda se pode ver o destaque dado no que diz respeito à inclusão, quando menciona que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola

inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, PNE, 2001).

3 | INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA

A verdadeira inclusão necessita que a escola regular integre uma nova estrutura, uma nova perspectiva quanto à formação do futuro cidadão e construa uma visão ampliada e revigorada de seus conceitos e preconceitos com relação ao que encontre de diferente à sua frente. Finalmente, o processo de inclusão anseia por uma sociedade que atente para seus integrantes na totalidade, como verdadeiros cidadãos, imbuídos de direitos, deveres e certezas iguais, como prevê a Constituição Federativa do Brasil, de 1988.

Segundo Sasaki (2004, p. 2): “A inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana”.

Nessa visão, a pessoa com deficiência necessita encontrar, na sociedade, diversas possibilidades para o seu desenvolvimento integral, de forma que, estando ele bem agregado ao processo, a própria sociedade se adapte às suas limitações. Ressalta-se, então, que ao incluir uma pessoa com deficiência na escola regular determina-se que essa instituição aplique “novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas” (MANTOAN, 1997, p. 120).

4 | A DANÇA E SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS

A linguagem por meio da dança, que o homem disponibiliza, é sua propriedade verdadeira e promove o desenvolvimento da sua cultura e de sua história, através de seu corpo (FAHLBUSCH, 1990).

No Brasil, a dança está relacionada, em seu início, aos índios, cuja cultura sempre privilegiou essa forma de expressão. A dança foi trazida também pelos nobres da corte, com as danças de salão, os minuetos e as valsas.

O fato é que quando um indivíduo, deficiente ou não, conhece a dança, quando ele troca e experimenta novos movimentos, é capaz de vivenciar um processo de desenvolvimento em dança, como em todas as fases de ensino.

Ao se enxergar, identificar e planejar práticas pedagógicas inclusivas no desejo de instruir pessoas com deficiência, fazendo uso de corpos com inúmeras dificuldades, denota-se também o conhecimento da necessidade de entender que existe uma maneira pedagogicamente aplicável, utilizando-se ferramentas didáticas, atitudes e conceitos próprios de dança, de corpo, e de educação, em um processo tremendamente cansativo de busca de novas possibilidades de inclusão. As experiências de Gaio e Góis (2006, p. 20) garantem que “dança é educação quando assume o compromisso de informar

e formar cidadãos críticos e conhecedores do papel social que representam num dado espaço e tempo”. É séria a necessidade de questionamentos sobre novos caminhos e novas posturas ampliando, assim, o conceito de dança, de indivíduos deficientes e de suas metas perante a dança e suas possíveis transformações frente ao mundo.

5 | A DANÇA NA EDUCAÇÃO

Autores que apresentam uma abordagem na dança em um contexto educacional com desígnio pedagógico, em sua maioria, sustentam como aporte o teórico Rudolf Laban, que acredita na dança com um caráter educativo, utilizando-se da harmonização de movimentos totalmente espontâneos e naturais, traçando o desenvolvimento e a capacidade de dançar, como também a maneira de relacionar-se com o mundo. Segundo o autor, todo e qualquer movimento faz parte dos mais variados elementos fundamentais da vida, sendo que deve ser orientado e estruturado para que se adeque ao processo natural do desenvolvimento de cada indivíduo, esclarecendo, assim, a educação por meio da dança:

Se percebo minha lateralidade, minha geometria, sinto o volume do corpo, sinto-me como argila a ser transformada em formas. Faço formas geométricas com meu corpo e as percebo ao meu redor, percebo meus limites, vendo-os, luto por transcendê-los, percebo também o que não tem forma, sinto apenas sua presença, sinto-me presente, agora, individualizado, percebo a presença dos meus semelhantes, aproximo-me do outro e vou aprendendo a me relacionar consigo mesmo. (ARRUDA, 1988, p. 33).

O ritmo de cada um deve ser respeitado, e a proposta de Laban orienta de uma maneira que, ao resumir a linguagem expressada pelo movimento, contribui basicamente com uma nova direção apontada pela expressão do corpo e dos movimentos de uma pessoa com deficiência. Cordeiro (1989) pontua que, para Laban, existe uma necessidade quanto ao processo de desenvolvimento da criatividade e conscientização do movimento e da expressão, de forma completamente natural, possibilitando uma compreensão íntegra do indivíduo por intermédio de um movimento real, propiciando estímulos para a integração entre mente e corpo.

Laban e sua preocupação com o movimento, sua importância e sua influência na vida cotidiana trouxe um brilho especial, por coadunar com a proposta inicial da pesquisa e pela integração ao desenvolvimento de um indivíduo deficiente, “as combinações de atitudes diante do espaço, do tempo e o peso redundam em ações variadas e a capacidade das pessoas para aplicar todas elas de maneira equilibrada varia consideravelmente (...)”. Já para Freire (2001), um programa de dança para uma pessoa deficiente torna-se eficiente à medida que desenvolve a consciência do indivíduo de forma integral; dá equilíbrio ao seu corpo, mente e emoção; expande e fortalece os fundamentos sobre os movimentos; promove a integração e provoca o conhecimento do próprio corpo, utilizando-se da troca com o outro; percebe, analisa

e questiona o seu movimento e o do outro; consegue ver o corpo de cada indivíduo de acordo com suas especificidades e dificuldades; se apropria das experiências, repetindo-as e multiplicando o conhecimento adquirido por sua própria experiência.

Atualmente, a educação utiliza-se da dança e de seus inúmeros benefícios, na evolução e desempenho geral do indivíduo, valendo-se da criatividade e dos seus resultados sociais, conduzindo os indivíduos a uma descoberta de si e do mundo, confiando que a inclusão rompe com preconceitos, mesmo que enraizados pelo tempo e, sobretudo, desperta valores aparentemente adormecidos dentro da sociedade.

Enquanto recurso educacional, a dança também dispara o desenvolvimento de processos criativos, contestando diversas propostas totalmente diretivas e tradicionais. Consegue-se ver a dança, desta maneira, como que indo ao encontro de uma educação libertadora e transformadora.

Na vida das pessoas, com deficiência ou não, a dança torna-se fundamental, não apenas para a sua formação, mas também para a sua inclusão social. Através e por meio dela inúmeros outros aspectos são mexidos e desenvolvidos, como a criatividade, a musicalidade, a socialização e o próprio conhecimento da dança em si. A dança propicia, na educação, fundamentos significativos que favorecem o desenvolvimento do indivíduo dentro de suas potencialidades e provocando a superação de seus limites.

Observada na fase inicial, a dança apresenta uma forma lúdica e dinâmica, apresentando, então, uma oportunidade ao indivíduo deficiente de trabalhar o conhecimento do seu corpo, ter noções de espaço e lateralidade, aproveitando os seus movimentos naturais e possíveis no contexto que se encontra. Na realidade, a dança contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo deficiente ou não e para todo o seu processo de desenvolvimento dentro da educação, quanto ao ritmo, conduzindo, assim, esse indivíduo a identificar a melhoria da sua educação estética, a se sensibilizar quanto à beleza do movimento de cada um, considerando as potencialidades individuais e, ainda, a desfrutar de uma satisfação individual ou coletiva mediante o êxito alcançado.

É de extrema importância a forma em que a escola, e todos os profissionais envolvidos na educação por meio da dança, se planeja para trabalhar, como indicadora de um tipo de comunicação e mediadora e facilitadora na formação do educando no que diz respeito à constituição da autoestima, formação para os valores, formação de sua autonomia e à integração ativa e com plena consciência na sociedade.

Uma vez entendidas as diversas possibilidades de movimento de um indivíduo deficiente, fica totalmente impossível enxergar o ensino da dança como simples e comum repetição e reprodução de passos e gestos. Uma infinidade de variações e possibilidades se posicionam frente a uma nova perspectiva de dança envolvendo pessoas com deficiência e todos.

Entende-se como o maior desafio atual desenvolver um diálogo muito mais íntimo entre a dança e a educação, em uma mesma atividade, para indivíduos deficientes ou não, visando criar oportunidades de vivências em dança que associem a criação

pessoal e coletiva de infinitos movimentos à uma análise, unindo a técnica e as possibilidades da dança, de maneira a associar a razão e a sensibilidade, o individual e o coletivo, a dança de pessoas com deficiência e a “Educação para Todos”.

Ressalta-se que, embora o currículo de arte seja obrigatório a partir da lei nº 9394/1996, não se vê movimentos artísticos envolvendo educação, dança e inclusão, perpassando pela superação e valorização da autoestima, muito menos que se importe com a melhoria na qualidade de vida de um educando com deficiência. Segundo Ossoona (1988), “a dança ainda é uma manifestação de caráter étnico, é quando mais se parece com a “expressão corporal”, que foi ganhando terreno nos esquemas da educação”.

Entretanto, quando a dança é inserida na escola, não tem pretensão de formar bailarinos, antes disso, tem por base oferecer ao educando uma relação mais concreta e intimista, com uma possibilidade de aprender, expressando-se por meio de movimentos. Dentro dessa perspectiva, a dança na educação tem o papel de cooperar com o processo do ensino e da aprendizagem, auxiliando o educando na formação do seu conhecimento global. A dança permeia a prática educativa com o objetivo de se apropriar, de forma natural e espontânea, das diversas manifestações de nossa cultura. Utilizar a dança como ferramenta de aprendizagem, empregando o corpo e seus movimentos, estimula a expressão sincera de sentimentos e a liberação das emoções e auxilia na inclusão da pessoa com deficiência.

Verderi revela que:

A dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, o professor contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas. (VERDERI, 2009, p. 50).

A dança permeia a prática educativa com o objetivo de se apropriar, de forma natural e espontânea, das diversas manifestações de nossa cultura. Utilizar a dança como ferramenta de aprendizagem, empregando o corpo e seus movimentos, estimula a expressão sincera de sentimentos e a liberação das emoções e auxilia na inclusão da pessoa com deficiência.

Para Laban (1990, p. 72), “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”.

É certo que a educação pela dança possibilita a formação de indivíduos com uma visão mais crítica, autônoma e participativa dentro da sociedade. Pensar a dança na educação é dar prioridade ao respeito e à liberdade de expressão, começando pela liberdade de movimentos. Dentro das salas de aula de dança, são promovidos momentos de reflexão, comparação, pesquisa, desconstrução de pensamentos e movimentos, podendo acontecer críticas e reconstruções, tanto corporalmente, em função da compreensão, desconstrução e transformação, quanto na sociedade,

pelas interferências aprendidas e apreendidas. Combinar interesses e desafios de movimentos num ambiente que integre indivíduos diferentes, emoções e o mundo, faz da dança um referencial para ser utilizado no aprendizado.

6 | METODOLOGIA

E estando de acordo com as leis de inclusão, a LDB 9394/96, atualizada pela Lei n. 12.796/2013 e pela Lei n. 13.278/2016, a Constituição (1988), o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001 e outros materiais de estudo, a pesquisa apresenta uma reflexão sobre o ensino da dança com educandos deficientes. O estudo busca a forma de aprovar a inclusão do deficiente nesse contexto, tendo como principal atributo a contribuição para a educação e a melhoria da qualidade de movimento, satisfazendo e promovendo momentos de dança, ritmo, projeção e preparação corporal favorável. Acredita-se, nessa linha de pensamento, que a dança seja uma das expressões artísticas em que a pessoa com deficiência pode adentrar e se apossar, desenvolvendo desejos e potencialidades até então guardados e adormecidos pela incorporação da limitação imposta por seu tipo de deficiência. Na educação, a dança precisa ser vista e estar voltada para o desenvolvimento global do indivíduo, estabelecendo todo o processo necessário e favorecendo todo e qualquer tipo de aprendizado.

No mundo conturbado e individualista em que vivemos, não há sombra de dúvidas de que a dança é uma maneira prazerosa de utilizar o corpo para conhecer e transmitir sentimentos, sensações e emoções, exprimir e comunicar, assim como demonstrar o estado de espírito das pessoas, especialmente da pessoa com deficiência. Podendo ser de grande importância para o desenvolvimento motor da pessoa com deficiência ou não, a relação com a dança aciona os mais variados estímulos para a experiência com diversos movimentos, enriquecendo e provocando o desenvolvimento corporal de todas as pessoas.

7 | RESULTADOS

A dança pode oferecer inúmeras possibilidades para experimentar e demonstrar as emoções e sensações trazidas pela prática desse exercício. Ela também pode propiciar inúmeros benefícios para as pessoas com deficiência, como a melhoria na sua saúde física, mais especificamente na circulação, na respiração e em outras funções internas. A dança atua também de forma decisiva na melhora da autoestima, proporcionando a independência e mudando a maneira de interagir com outras pessoas. A percepção, com a dança, atinge um grau bastante elevado, além das possibilidades de limitações por ter condições de vivenciar situações de sucesso e também de fracassos próprias do dia a dia dos praticantes da dança.

O crescimento e o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da pessoa com deficiência, assim como a descoberta dos próprios movimentos, e a alegria e a motivação envolvidas nesse processo, desenvolvimento de sua formação para a vida em sociedade, dentro e fora do alcance dos muros escolares, necessitam ser analisados e conferidos por todos e não somente por aqueles com algum tipo de deficiência.

Dessa forma, desencadeando o aparecimento do que se chama “dança inclusiva” e propondo basicamente que se deve. Sendo a dança um experimento físico, possibilitou novas formas de se manifestar e se comunicar, levando-o a descobrir a sua própria linguagem corporal que, certamente, contribuiu para o seu processo ensino-aprendizagem na totalidade.

Na busca por resultados, reconhece-se que o processo de inclusão ainda representa um desafio, bem como que cabe ao professor uma maior reflexão sobre sua imprescindível tarefa no processo de construção do conhecimento e, notoriamente, na motivação e empenho na conquista do novo com seu educando. O estudo de caso em questão vem ao encontro do que preconiza a lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/1996), quanto a incluir a dança nos currículos como componente obrigatório dos diversos níveis de educação básica. Tomando por base tudo que foi exposto, a presente pesquisa elucidou o seguinte problema científico, como a dança, no contexto educativo, pode ser veículo para a inclusão de um educando com deficiência.

8 | DISCUSSÃO

Indo ao encontro do pensamento educacional, em busca da superação através da dança e em defesa da inclusão, o caso de Mauro Jr. começou a ser traçado em 2013, após uma oficina de dança de salão, como proposta de convergência de esforços da professora Geísa Pinto Pereira e da MUDART - Escola de Música e Dança de Duque de Caxias/RJ. Juntos, e entendendo a educação e o movimento social como agentes de inclusão e transformação, propuseram a oficina à direção da Escola Municipal Lions, da Prefeitura de Duque de Caxias, onde a autora atua como professora de Artes desde 1992, como forma de integração entre os educandos do EJA - ensino regular noturno. Ao longo de vários anos ministrando aulas de artes e contribuindo com a construção do educando por meio das artes, acreditou que com a força da dança e a forma com que essa linguagem artística pode atender às necessidades dos jovens e adultos, a qualidade de vida dos educandos dessa unidade escolar sofreria uma mudança significativa.

Nessa perspectiva, inicia-se a reflexão sobre a inclusão pela dança. A dança na vida de Mauro Jr. encontra-se inserida nesse contexto e nessa reflexão, tendo como contribuição as situações decorrentes das partes envolvidas no tema: Dança, deficiência, inclusão, desempenho profissional e apresentações. As ações para esta

pesquisa originaram-se do questionamento do educando que possuía uma condição de deficiência, após o término da oficina da qual fez parte, reivindicando sua inserção em outras atividades de dança. Se visto pelo olhar dos envolvidos não importava, o corpo imperfeito para a sociedade como para execução da dança também não importava. Ao mesmo tempo em que instituiu e alimentou, com insistência, o discurso sobre sua inserção na dança de alguma maneira, sua vontade de dançar mais e mais, defendeu também sua possibilidade de aprender. A dança, para uma pessoa com deficiência, pode ser considerada como uma fonte de riquezas onde as diferenças podem ser analisadas, envolvendo-se técnicas e procedimentos próprios, de maneira que promovam o desenvolvimento das potencialidades daqueles que têm o direito à inclusão. Intenciona-se a provocação de um novo pensamento voltado à ampliação de atitudes, apresentando como o indivíduo deficiente se apossa das práticas e propostas, enriquecendo-se e tornando-se reconhecido por meio da dança, com o intuito de desenvolver uma dança frutífera, agregadora e transformadora. Como objetivo o de “Destacar as superações pedagógicas e sociais do educando em análise”.

Tendo como campo, a princípio, uma oficina de dança de salão ocorrida em escola da rede pública do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, e, posteriormente, em uma escola particular de música e dança, o estudo ocorreu no período de novembro de 2013 ao presente momento, com ênfase nas aulas de dança de salão para um indivíduo com deficiência.

9 | CONCLUSÕES

Ao final desta pesquisa concluiu-se que diversos elementos fundamentaram a melhoria e a formação do educando em pesquisa, tais como: sua inclusão na sociedade, sua convivência em grupo, a descoberta de suas habilidades em dança de salão, a valorização de sua autoestima, a estimulação do carinho e confiança, a descoberta de valores importantes para a melhoria de sua qualidade de vida e o entendimento e diálogo com a dança de salão.

O propósito de ensinar dança de salão para um educando com deficiência, valendo-se de metodologia adequada, dedicação e, sobretudo de humanidade, ao invés de relevar somente as condições técnicas, transformou sua vida. Esse processo atingiu objetivos significativos para a educação, perpassando pela realização pessoal do educando e alcançando os objetivos mais relevantes para a educação pela dança de salão, levando-o à inclusão, motivando-o à superação e melhorando sua qualidade de vida.

Pode-se dizer, então, que os objetivos da pesquisa foram comprovados por meio das entrevistas e das respostas ao formulário.

A utilização das diferentes práticas pedagógicas pela MUDART, especificamente fazendo com que Mauro Jr. pensasse o passo a passo dos movimentos, criando novos

movimentos a partir dos existentes na memória do seu corpo, querendo se apropriar de seu espaço durante a dança com vontade e alegria, entendendo a necessidade de fazer criações em improviso, em um diálogo de respeito e liberdade com seu corpo, foram se adequando em diferentes momentos e situações, com projetos que atingem um universo diferenciado dentro de sua perspectiva.

Os resultados da pesquisa possibilitaram uma perfeita compreensão dos benefícios da dança de salão no modo de vida do educando, sugerindo a perfeita adequação da metodologia utilizada e, sobretudo, apontando para suas novas conquistas ao trilhar caminhos pautados na inclusão, alegria e qualidade de vida.

A maneira como as práticas pedagógicas interferem na participação do educando fez concluir que durante as aulas de dança de salão ele aprende muito além do que movimentos ou passos, ele ouve, vê, interage, sente e se expressa. Assim, atingem-se os princípios de uma educação pela dança que converge para a finalidade inicial do projeto de dança de salão com o educando. O anseio é por uma educação pela dança de salão, de maneira integral e de qualidade, pela qual o educando amplie seu valor em si mesmo, da maneira que foi gerado, porém caminhando seguro e independente, conduzido com coerência e prazer, sendo estimulado e amparado do início e durante todo o processo.

De acordo com o depoimento do educando, a dança de salão, enquanto ferramenta educacional voltada para as questões dos indivíduos com deficiência, apresenta resultados totalmente satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento**: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.278**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 2 de maio de 2016.

CORDEIRO, Analívia; HOMBURGUER, Claudia, Cybelle. **Método Laban**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

FAHLBUSCH, H. **Dança moderna contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001.

GAIO, R; GÓIS, A. A. F. Dança, Diversidade e Inclusão Social: sem limites para dançar! In: TOLOCKA, R. E; VERLENGIA, R. (Org.). **Dança e Diversidade Humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas deficientes:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon/Senac, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade:** Uma chave para a inclusão social. 2004

VERDERI, Érica. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009. p. 120.

UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE PROTEÍNAS E ENZIMAS

Fabiana América Silva Dantas de Souza

Universidade de Pernambuco, Campus Mata
Norte

Nazaré da Mata – PE, Brasil

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Recife – PE, Brasil

Carla de Lima Marinho

Universidade de Pernambuco, Campus Mata
Norte

Nazaré da Mata – PE, Brasil

Maria Vitória Alves Vila Nova

Universidade de Pernambuco, Campus Mata
Norte

Nazaré da Mata – PE, Brasil

ABSTRACT: The teaching provided in the public school often leaves something to be desired due to the lack of available resources and the excessive workload attributed to the teacher. Students had difficulty learning basic biology and chemistry, due to the lack of methodologies that complement the traditional classes to arouse interest and facilitate learning. The objective of this work was to implement practical classes using low cost material to optimize the absorption of knowledge about proteins and enzymes. The research was carried out in the 1st year of High School, at the Professor Antônio Carneiro Leão School in the city Camaragibe - PE, Brazil. In the first stage, a traditional class was ministered,

and then a probing questionnaire with 10 questions was applied. In the second stage, experimental practices related to the theoretical content were experienced, and afterwards, the questionnaire was again applied for evaluation in the absorption of knowledge. The results showed that the contact with the experimental classes significantly increased the accuracy of the questionnaire, with emphasis on question 9, which reached a 60% increase in knowledge absorption. These results are corroborated with other authors and reinforce the fact that experimental practices using low cost materials are easy strategies to dynamize teaching, overcome the difficulties faced in school, and significantly improve the learning process.

KEYWORDS: Proteins, Enzymes, Experiments, Teaching, Optimization of knowledge.

RESUMO: O ensino proporcionado na escola pública, muitas vezes deixa a desejar devido a falta de recursos disponibilizados e pelo excesso de carga horária atribuída ao professor. Os alunos apresentavam dificuldades em aprender noções básicas de biologia e química, devido a falta de metodologias que complementem às aulas tradicionais para despertar o interesse e facilitar a aprendizagem. O objetivo deste trabalho, foi implementar aulas práticas utilizando material de baixo custo, para otimização da absorção do conhecimento sobre proteínas e enzimas.

A pesquisa foi realizada no 1º ano do Ensino Médio, na Escola Professor Antônio Carneiro Leão na cidade Camaragibe – PE, Brasil. Na primeira etapa, foi ministrada uma aula tradicional, e depois aplicado um questionário de sondagem com 10 questões. Na segunda etapa, foram vivenciadas práticas experimentais relacionadas ao conteúdo teórico, e posteriormente, foi novamente aplicado o questionário para avaliação na absorção de conhecimentos. Os resultados obtidos, mostraram que o contato com as aulas experimentais, aumentou de forma significativa os acertos do questionário, com destaque para a questão 9, que atingiu um aumento de 60% na absorção do conhecimento. Estes resultados são corroborados com outros autores e reforçam o fato de que, as práticas experimentais utilizando materiais de baixo custo, são estratégias fáceis para dinamizar o ensino, superar as dificuldades enfrentadas na escola, e melhorar significativamente o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Proteínas, Enzimas, Experimentos, Ensino, Otimização do conhecimento.

1 | INTRODUCTION

Biochemistry is the area of biology that studies the biomolecules and their reactions, fundamental for the maintenance of life. The study of proteins and enzymes are considered complex subjects and difficult to understand by high school students. To reduce the difficulties faced by students in understanding the content, it is fundamental to develop a complementary methodology that can aid in student learning. According to Mascarenhas et al. (2016), it is paramount to seek new forms of teaching and learning that are innovative and effective.

The use of practical classes is stimulating to help in learning new content and considered more complex for students. According to Silva and Antunes (2017), it is essential for the teaching-learning process to have a methodology that can complement the theoretical classes, and that can be applied in different age groups, since going beyond the traditional stimulates participation and awakens the student's interest in the content studied.

According to the studies of Vlachopoulos and Markri (2017), the practical classes used as methodology in the teaching of complex disciplines, increase student performance, engagement, improve cognitive abilities, and provoke motivation in search of more knowledge. For Silva et al. (2017), the experimental classes, whether in the laboratory environment or in the classroom, are extremely important for the understanding of complex concepts, allowing students to create connections between theory and practice.

Considering that the majority of students in public schools do not have access to practical classes, and that they are essential in the aid of theoretical classes of biochemistry, the present study aimed to implement experimental practices using low cost materials, to optimize the knowledge of proteins and enzymes.

2 | MATERIALS AND METHODS

The research was conducted at the Professor Antônio Carneiro Leão School, in a class of 1st year of regular high school, with a total of 20 students. The college is a public school, located in the Municipality of Camaragibe, Metropolitan Region of Recife - PE, Brazil (Figure 1).



Figure 1. Map of the State of Pernambuco with highlight to the city of Camaragibe - PE, Brazil.
Source: Google Maps

In the first stage, a traditional class on proteins and enzymes, biological molecules of great importance for living beings (Figure 2) was followed, followed by a questionnaire containing ten objective questions, with the purpose of evaluating the absorption of the presented content (Figure 4). In the second stage, four experiments were carried out related to the proposed theme (Figure 3) and then the same questionnaire was applied with the order of inverted questions, which served to evaluate the percentage in the absorption of the knowledge provided by the experiments.



Figure 2. Traditional classroom. Source: Marinho et al, 2018

The first test reproduced, consisted in the identification of protein molecules in food, for the implementation of this were necessary: milk, egg white and egg yolk, cooking oil, starch, distilled water, copper sulfate, sodium hydroxide, five containers properly two needleless 3 mL syringes were used to remove reagents from their respective

containers and a wooden stick to mix the substances. In each vessel, were inserted the five foods in water, then with the aid of syringes, 1.5 mL of sodium hydroxide and 1.5 mL of copper sulphate were added to each well and homogenized with a stick, after a few seconds, it was possible to visualize distinct colorings, those that obtained violet / purple coloration, were identified by the presence of proteins and those of blue color by the absence.

After the protein identification practice, experiments were carried out on the enzymatic action in the foods. The starch, water, iodine, saliva, two properly labeled containers and two test tubes were used for the initial execution. Starch diluted in water was insert in one of the containers and the starch diluted in water and saliva were present in the other. The fusions were passed into the test tubes and after 30 minutes two drops of iodine were added into each mixture. Upon contact with iodine, the starch presented a dark coloration, while the saliva fusion showed a clearer coloration, so that the students' understanding of what was happening explained that this fact is due to the transformation of the starch in maltose through the action of ptyalin, an enzyme found in saliva.



Figure 3. Realization of practices. Source: Marinho, 2018

After the analysis of the action of ptyalin, an experiment was carried out to observe the catalase, for which it was necessary: fragments of raw potato, hydrogen peroxide and a test tube. The potato fragments were deposited in the test tube and soon thereafter was added hydrogen peroxide. This essay aimed to demonstrate to students the action of catalase, an enzyme that degrades oxygenated water, causing oxygen to be released, leaving only water. Experience has clarified how this process occurs in our body, causing students to directly visualized the catalytic reaction.

Finally, in the fourth and last experimental practice, milk and vinegar were used to compose a mixture that refers to the action of lactase. When the milk came into contact with the vinegar, it carved, that is, a layer composed of small white flakes formed on the bottom of the container showing that there occurred the breaking of large molecules of the food into smaller particles, that is, the lactose was broken in glucose

and galactose. After the experimental practices, the survey questionnaire was applied again, to evaluate the effectiveness of the practical methodology.

Exercício de sondagem

- As proteínas são as importantes macromoléculas biológicas compondo mais da metade do peso seco de uma célula. Tendo em vista a grande importância dessa molécula para os seres vivos, quais suas principais funções?
 - Participar da regulação térmica nos seres vivos.
 - É a principal fonte de energia dos indivíduos participando ativamente do processo de respiração celular.
 - Faz parte da estrutura de todas as membranas celulares e participam da regulação gênica.
 - Ajudam na absorção de vitaminas lipossolúveis.
- Uma proteína é um grande polipeptídeo, ou seja, formada por resíduos de aminoácidos ligados entre si covalentemente, sabendo disso, em que as proteínas diferem umas das outras?
 - Pela quantidade de carboidratos presentes na célula
 - Pela quantidade ou tipos de aminoácidos presentes na cadeia polipeptídica ou sequência em que estes estão unidos.
 - Pela quantidade de lipídios que estão compondo a camada fosfolipídica.
 - Pela quantidade de aminoácidos naturais que ingerimos no dia a dia.
- Os aminoácidos são de grande importância para os seres vivos e podem ser obtidos de duas maneiras, das alternativas abaixo, marque a correta em relação à forma de obter aminoácidos:
 - Ingerindo alimentos ricos em proteínas (essenciais) ou pelas células a partir de moléculas orgânicas (não essenciais).
 - Ingerindo alimentos ricos em gordura (essenciais) ou ingerindo alimentos ricos em vitaminas (não essenciais).
 - Exposição ao sol para obtenção de vitamina D (essenciais) ou pelas células a partir de moléculas orgânicas (não essenciais).
 - Ingerindo alimentos ricos em proteínas (essenciais) ou por glicogênese (síntese de glicogênio no fígado e nos músculos).
- É a partir dos alimentos que podemos obter proteínas, uma alimentação pobre em proteínas resulta em uma deficiência grave de aminoácidos comprometendo a síntese proteica, gerando um quadro de desnutrição. Quais dos alimentos abaixo são ricos em proteínas?
 - Peixe, pão, frango e ovos.
 - Frutas vermelhas, peixe, frango e leite.
 - Verduras verdes, ovos, leite e queijo.
 - Músculo de carne bovina, leite, ovos e queijo.
- A desnaturação das proteínas é um processo no qual irá alterar a estrutura parcial das proteínas e podem ocorrer de duas maneiras, são elas:
 - Pela elevada temperatura ou por meio de ácidos e básicos.
 - Pela ação enzimática ou pela fermentação alcoólica.
 - Pela glicólise ou pela fermentação láctica.
 - Pela fermentação láctica ou pela glicólise.
- As enzimas são proteínas que estimulam reações catalizadoras acelerando o processo de quebra de substratos. Das alternativas listadas abaixo, qual delas melhor representa as principais propriedades das enzimas?
 - Participam das reações biológicas e da regulação térmica.
 - Participam das reações biológicas e não sofrem alterações em suas moléculas podendo atuar novamente.
 - Participam da regulação térmica e gênica.
 - Acam na quebra de lipídios e na regulação térmica.
- O sufixo ASE é utilizado no nome do substrato enzimático. Ex: Enzimas que digerem proteínas são as proteases, as enzimas que digerem lipídios são as lipases. Essas enzimas irão atuar na quebra desses substratos. Qual o nome da enzima que atua na quebra da lactose em glicose e galactose?
 - Catalase.
 - Transcriptase.
 - Amilase.
 - Lactase.
- A catalase catalisa a decomposição do peróxido de hidrogênio (água oxigenada) em oxigênio e água. A importância dessa função é constante no feto de que:
 - O peróxido de hidrogênio precisa ser quebrado para que o indivíduo não fique desidratado.
 - O peróxido de hidrogênio é uma substância tóxica para as células.
 - Um alto teor de peróxido de hidrogênio pode causar um desequilíbrio na quantidade de massa corpórea.
 - O peróxido de hidrogênio prejudica a absorção de lipídios.
- Nas proteínas globulares que são móveis e, em geral, solúveis em água as cadeias polipeptídicas, apresentam-se enroladas formando glóbulos arredondados ou elípticos. Qual dos alimentos abaixo possui proteínas globulares?
 - Pão
 - Músculo bovino
 - Ovo
 - Peixe
- Quando o corpo produz ou não produz uma determinada enzima ele desencadeia um processo alérgico que pode ter sintomas simples como uma dermatite ou um mais sério, como o fechamento da glote causando asfixia no indivíduo podendo levar a morte. Um dos processos alérgicos mais comuns está ligado ao consumo do leite. Qual o nome que se dá a esse processo?
 - Intolerância a galactose
 - Intolerância a lactose
 - Intolerância a glicose
 - Intolerância a frutose

Figure 4. Survey questionnaire. Source: Marinho et al, 2018



Figure 5. Application of the survey questionnaire. Source: Marinho et al., 2018

3 | RESULTS AND DISCUSSION

The students showed difficulty in answering the first questionnaire after the traditional class, due to the absence of a differentiated method that could capture the attention and promote the improvement in the acquisition of knowledge. This result confirms the analyzes about the disciplinary preferences of high school students performed by Duré et al. (2018), who report that 43.4% of the evaluated students reject the discipline of biochemistry, treating it as a curricular component that less acquire the ability to contextualize the contents worked during biology classes.

The analysis of the results obtained in the first stage showed that, in the first questionnaire, there was a learning deficit due to the failures in absorption caused by the isolated use of traditional methodology. This statement can be verified for all the questions analyzed, with emphasis on questions 1, 6 and 8, which obtained only 35%, 30%, 35% of hits, respectively (Figure 6). These questions dealt with the importance of proteins and their respective functions, their participation in the constitution of the cell membrane and gene regulation.

At the beginning of the second stage, involving the accomplishment of experiments, it was possible to notice a greater participation of the students. During the whole period of the experiments, students were asked about the reactions that occur in our body, since each experimental practice represented a reaction of the organism to various biological factors and, from this explanation, a debate was opened on such reactions occurring in the human body.

After the practices, and analysis of the second questionnaire, the increase in the absorption of knowledge was perceptible. The most significant results were observed in questions 4, 5, 9 and 10. Questions 4 and 10, which dealt with the identification of protein-rich foods and the inability of a body to produce certain enzymes, increased the absorption of knowledge was 55 % and 45%, respectively. Still, according to the graph, it was possible to observe that after the experimental experience, the students

demonstrated a better absorption of the content on proteins and enzymes, with emphasis on questions 5 and 9, which addressed the forms of protein denaturation and its classification, an increase in knowledge absorption of 45% and 60%, respectively, was observed, and these two questions at the end of the class were evaluated by 100% of the students.

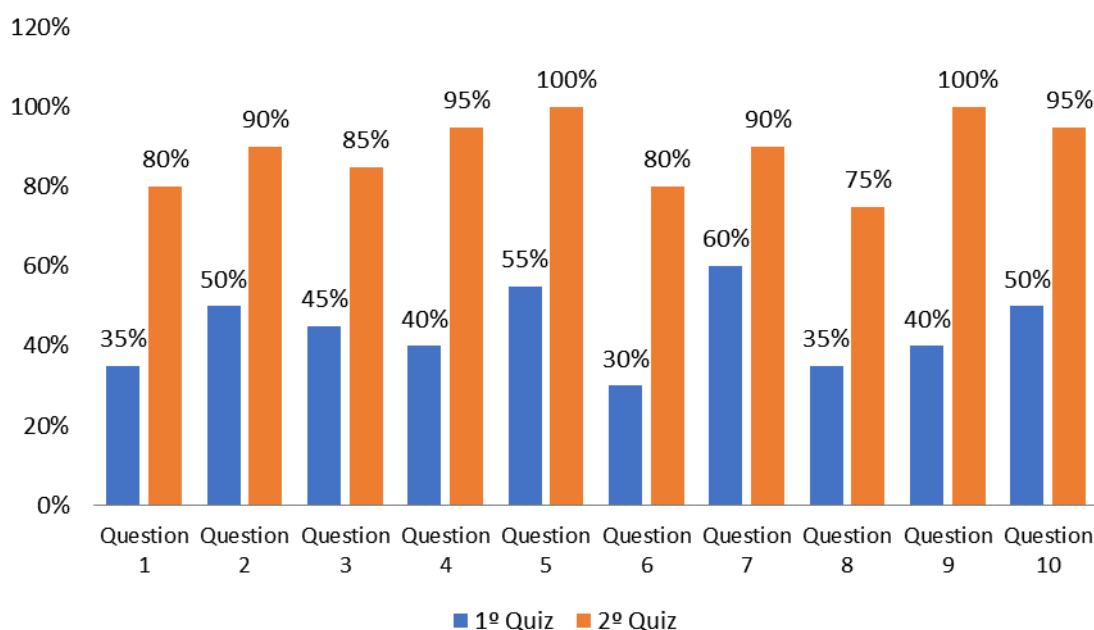


Figure 6 - Comparative chart regarding the number of correct answers per question from the 1st and 2nd evaluation questionnaires. Source: Marinho et al., 2018.

The students scarce yield is often due to the fact that some of the content addressed in high school requires a correlation with everyday practice. The insertion of experiments in biology teaching promotes interaction between the classroom and daily life, making the class more interesting and fun, as well as providing a maturation of scientific reasoning (LIMA and GARCIA, 2011; AMORIM, 2013).

Studies carried out by Júnior (2016), show a high number of researches involving the search for didactic alternatives to the teaching of chemistry, in order to remedy the difficulties found in the classroom. This search for improvements in teaching indicates a possible evolution of future professionals in favor of differentiated and more effective teaching.

4 | CONCLUSION

The use of practical classes favored the acquisition of students' knowledge about the biochemistry content involving proteins and enzymes. The results showed that innovating in the classroom, through the use of practical classes, makes the theory better assimilated. In this way, it is necessary to reinvent the classes, to seek new strategies that stimulate student participation and collaborate to improve the acquisition

of knowledge.

To innovate in biology classes, it is not necessarily required to have laboratories with expensive and sophisticated equipment, it is possible to experiment with materials of low cost, which is part of the students' daily life, being possible most of the time to substitute glassware for simpler objects, for example, because what matters in the end is the result of the experiment, and the improvement of the learning provided to the students. Experiences of this kind, using low cost materials, often provide better results, as it stimulates the ability to deduce problems from associative reflections, as well as boosting creative skills, and enhancing cognitive intelligence.

REFERENCES

AMORIM, Alessandra dos Santos. **A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos de ensino médio.** Monografia. Universidade Aberta do Brasil; Beberibe – CE, 2013.

DURÉ, Ravi Cajú; ANDRADE Maria José Dias; ABÍLIO, Francisco José Pegado. **Ensino de Biologia e Contextualização do conteúdo: Quais temas o aluno de Ensino Médio relaciona com o seu cotidiano?** Experiências em Ensino de Ciências, V.13, N.1, 2018.

JÚNIOR, Carlos Antônio Barros e Silva; BIZERRA, Ayla Márcia Cordeiro; O lúdico na Química: Influência da aplicação de jogos químicos no aprendizado dos alunos dos cursos técnicos de nível Médio do IFRN Campus Ipangaçu. Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 6, n. 2, p. 397-411, jul./dez. 2016.

LIMA, Daniela Bonzanini de; GARCIA, Rosane Nunes. **Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.

MASCARENHAS, M. J. O; SILVA, V. C; MARTINS, P. R. P; FRAGA, E. C; BARROS, M. C. **Estratégias Metodológicas para o Ensino de Genética em Escola Pública.** Pesquisa em Foco, v. 21, n.2, p.05-24. 2016.

SILVA, Jéssica Neves; et al. **Experimentos de baixo custo aplicados ao ensino de química: contribuição ao processo ensino-aprendizagem.** Scientia plena v. 13, n. 01, 2017. doi: 10.14808/10.14808/sci.plena.2017.012701

SILVA, Meiridiane Ribeiro da; ANTUNES, Adriana Maria. **Jogos como tecnologias educacionais para o ensino de genética: A aprendizagem por meio do lúdico.** Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS), v.1, n.1 2017.

VLACHOPOULOS, Dimitrios; MAKRI, Agoritsa. **The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review.** International Journal of Educational Technology in Higher Education v. 14, n. 22 P. 2-33 and 14-33, 2017. doi:10.1186/s41239-017-0062-1

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA RENAL

Fabiana América Silva Dantas de Souza

Universidade de Pernambuco, Campus Mata
Norte
Nazaré da Mata – PE, Brasil
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE, Brasil

RESUMO: O sistema renal, é um conteúdo considerado complexo no ensino médio, devido os detalhes que envolve o sistema renina e angiotensina. Os jogos didáticos e as aulas práticas são bons exemplos na construção do conhecimento servindo como complemento para as aulas tradicionais que na maioria das vezes estão defasadas devido à falta de investimento e inovação. Este trabalho teve o objetivo desenvolver e aplicar uma metodologia lúdica complementar para atuar como uma ferramenta facilitadora na aprendizagem sobre o sistema renal. A pesquisa foi realizada em uma turma de 2º ano do ensino médio da Escola de Referência em ensino Médio Maciel Monteiro, na cidade de Nazaré da Mata - PE. Na primeira etapa, foi ministrada uma aula tradicional, em seguida foi aplicado um questionário com 10 perguntas, para verificar a absorção de conhecimentos. Na segunda etapa, foi aplicada a metodologia lúdica, “Jogo da Sequência Renal, e por fim, foi aplicado o mesmo questionário com a ordem das questões invertidas, para analisar

eficiência da metodologia desenvolvida. Os resultados mostraram que houve uma melhoria significativa de algumas questões como a 3º, 6º, 10º, que envolviam o mecanismo renina angiotensina. Após o jogo lúdico os discentes compreenderam melhor o tema estudado e mostraram um maior interesse pelo conteúdo abordado. Diante disso, foi perceptível que a utilização de metodologias lúdicas, associada às aulas tradicionais são de grande auxílio para uma aprendizagem efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema renal, Jogo didático, Prática pedagógica.

ABSTRACT: The renal system is a content considered complex in high school due to the details that surround the renin and angiotensin system. The didactic games and practical classes are good examples in the construction of knowledge serving as a complement to the traditional classes that are often out of date due to lack of investment and innovation. This study aimed to develop and apply a complementary playful methodology to act as a facilitating tool in learning about the renal system. The research was carried out in a 2nd grade high school class at the Maciel Monteiro High School of Reference, in the city of Nazaré da Mata - PE. In the first stage, a traditional class was given, then a questionnaire with 10 questions was applied to verify the absorption of knowledge.

In the second stage, the ludic methodology, “Kidney Sequence Set, was applied, and finally, the same questionnaire was applied with the order of the inverted questions, to analyze the efficiency of the methodology developed. The results showed that there was a significant improvement of some issues such as 3^o, 6^o, 10^o, that involved the renin angiotensin mechanism. After the play, the students understood the subject better and showed a greater interest in the contents. Therefore, the use of play methodologies, associated with traditional classes, was a great aid to effective learning.

KEYWORDS: Renal system, Didactic game, Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas sobre o sistema renal, que envolve e mecanismo renina angiotensina, mostram grande defasagem no Ensino Médio, pois nem todos os Professores criam estratégias diferenciadas para melhorar a aprendizagem do conteúdo e despertar a atenção dos alunos. O método tradicional de ensino, que tem como base aulas expositivas e utilização de livros didáticos, muitas vezes deixa um déficit no aprendizado (VIEIRA, 2014; CARDOZO et al., 2016; STOFFOVÁ et al., 2016). É preciso sair do modo tradicional de ensino e ir além, estimular reunião em rodas, brincadeiras, gincanas e outras formas de aprendizagem que passam a ter um contato mais afetuoso entre alunos e professores, e desta forma, juntos aprender mais que os conteúdos ministrados, aprender sobre estes e associa-los a vida real (FREIRE, 1996).

Os professores podem utilizar jogos didáticos como auxiliares na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino, como reata BORIN (2012), pois as pesquisas reforçam, que o jogo didático no Ensino Médio, pode atuar como um importante recurso para desenvolver habilidades, favorecer a apropriação de conceitos, e propiciar a resolução de problemas. A utilização do jogo didático ajuda auxilia no processo de novas descobertas, além de estimular a criatividade do aluno, e aprimorar as relações entre professor–aluno e aluno-aluno.

Considerando esses fatores, as dificuldades enfrentadas pelo professor no dia a dia, a falta de recursos das instituições de ensino, e visando otimizar a absorção e fixação de conhecimentos ministrados em aula, o objetivo deste trabalho foi desenvolver e aplicar uma metodologia lúdica complementar para atuar como uma ferramenta facilitadora na aprendizagem sobre o sistema renal

2 | METODOLOGIA

Apesquisa foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Maciel Monteiro que fica localizada no município de Nazaré da Mata, PE (Figura 1). A metodologia foi aplicada numa turma do 2^o ano do Ensino Médio Integral com 23 alunos.



Figura1: Imagem frontal da Escola de Referência em Ensino Médio Maciel Monteiro. Fonte: Souza, et al 2018.

A metodologia lúdica desenvolvida foi “Jogo da Sequência Renal” (Figura 2). Os participantes do jogo tiveram acesso a dois quadros com 20 casas, 15 casas completas com palavras e 5 com imagens. O primeiro quadro ficou exposto na parede da sala de aula. Neste, continha uma sequência de termos aleatórios referente ao sistema renal e também imagens sobre o tema abordado. No segundo quadro, os espaços estavam vazios, para que os alunos completassem a sequência lógica com as palavras que iriam responder as perguntas.



Figura 2: Jogo da Sequência Renal com termos e imagens referente ao sistema renal.

Para confecção do jogo foi utilizado materiais de baixo custo e fácil acesso, como: papelão, tesoura, tinta guache, hidrocor, régua, imagens impressas em folhas coloridas, cola e cartolina.

Na primeira etapa, foi ministrada uma aula tradicional sobre os principais aspectos do sistema renal, os órgãos que o compõe, suas funções, o processo de filtração, o mecanismo renina angiotensina e as principais doenças que afetam esse sistema, em seguida foi aplicado um questionário para avaliar a absorção dos conteúdos (Figura 3).



1. Quais órgãos compõem o sistema renal?
 - A. Coração, fígado, baço, artéria.
 - B. Ureteres, rins, bexiga, uretra
 - C. Bexiga, vagina, uretra.
 - D. Bexiga, rins, pênis.
2. Quais destas doenças não fazem parte de problemas urinários?
 - A. Pedra no rim
 - B. Artrite reumatoide
 - C. Nefrite aguda
 - D. Cisto renal
 - E. Infecção urinária
3. Qual das funções abaixo corresponde ao sistema renal?
 - A. Batimentos cardíacos
 - B. Movimentação e sustentação
 - C. Fecundação do óvulo
 - D. Eliminação das impurezas do sangue e produção da urina
4. No processo de hemodiálise, o sangue do doente é filtrado para retirar as impurezas e substâncias tóxicas nele acumuladas. Esse processo clínico substitui a função do:
 - A. Coração
 - B. Pulmão
 - C. Fígado
 - D. Rim
5. Aproximadamente, quantos néfrons existem e, cada um dos rins?
 - A. 1 milhão
 - B. 5 milhões
 - C. 200 milhões
 - D. 500 milhões
6. Qual canal que conduz a urina da bexiga ao meio externo?
 - A. Ureter
 - B. Uretra
 - C. Vagina
 - D. Rim
7. Quais são os principais componentes do sistema renina angiotensina?
 - A. Renina, ureter, angiotensina I, rim
 - B. Renina, angiotensina I, angiotensina II, androsterona
 - C. Androsterona, bexiga, uretra
 - D. Rim, angiotensina II, fígado
8. Em qual órgão o androsterona é sintetizado?
 - A. Rim
 - B. Fígado
 - C. Bexiga
 - D. Coração
9. De que elementos é composto basicamente a urina?
 - A) água e cloreto de sódio
 - B) água e ácidos
 - C) água, sais minerais, ureia, ácido úrico e amônia
 - D) água, sais minerais, ureia, ácido úrico, amônia e aminoácido
- 10- Qual o caminho percorrido pela urina no corpo humano ?
 - A) rins, fígado, pulmão, estômago
 - B) rins, ureteres, Bexiga, uretra, pênis ou vagina
 - C) rins, veias, canais, pernas, ureteres
 - D) rins, intestino Grosso, útero, óvulos.

Figura 3. Questionário avaliativa. Fonte: Souza, 2018.

Na segunda etapa, foi aplicado o jogo didático (Figura 4). Os discentes se

dividiram em dois grupos e cada grupo recebeu os quadros com seus respectivos espaços (casas) vazios para completá-los. Os alunos tinham em mãos 16 fichas com os termos referentes ao conteúdo estudado. O primeiro passo do jogo, era ler as perguntas que foram entregues, acrescentar o que foi ministrado em aula e colocar as respostas na ordem exata. O grupo que conseguisse completar de maneira correta venceria o jogo. Como critério de desempate, os discentes poderiam escolher uma imagem do quadro que continham as palavras da sequência renal e responder uma pergunta referente ao órgão. Após o jogo foi aplicado o mesmo questionário para que pudéssemos observar qual o nível de absorção do conteúdo (Figura 5).



Figura 4. Jogo didático sendo aplicado. Fonte: Souza, 2018



Figura 5. Aplicação do questionário de sondagem de conhecimentos. Fonte: Souza, 2018

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a realização da aula tradicional, apenas com o auxílio de data show, os alunos demonstraram pouco interesse, não conseguiam assimilar com facilidade o conteúdo. Apenas no conteúdo que falava sobre as doenças relacionadas ao sistema renal, 4 dos 20 alunos interagiram e procuraram buscar mais informações. Quando falamos sobre o sistema renina-angiotensina houve queda na participação e interesse dos mesmos por se tratar de termos que não costumam ser abordado frequentemente devido a sua complexidade. Logo após a aplicação do primeiro questionário, observou-se um pouco de dificuldade dos alunos na 7ª questão. No segundo questionário observou-se um maior percentual de erros na questão 8ª, ambas referente ao sistema renina angiotensina (Figura 6).

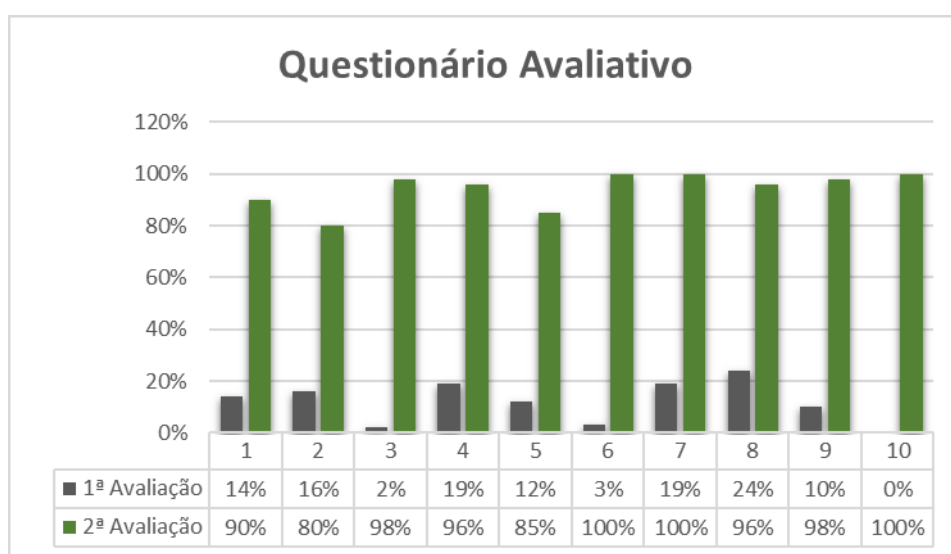


Figura 6. Gráfico comparativo referente ao quantitativo de acertos por questão dos 1º e 2º questionários avaliativos

Após a aplicação do jogo didático, aplicamos o questionário novamente, desta vez, com as perguntas invertidas. No entanto, houve melhoria significativa de todas as questões com destaque para as questões 3ª, 6ª, 10ª, que mostraram um quantitativo menor de erros em relação ao primeiro questionário. Apenas no fim da aula, os alunos se abriram para possíveis perguntas e questionamentos do conteúdo tirando algumas dúvidas frequentes e buscando melhorar a forma de aprendizagem.

Os resultados obtidos mostram a necessidade de práticas alternativas para abordagem do sistema renal. Os recursos lúdicos, estimulam o interesse dos discentes, por isso, sempre que possível, deveriam ser associadas aos métodos tradicionais de ensino. ALVES et al. (2016), enfatizam que de fato, o ensino de Ciências tem por objetivo, estimular a construção de um aprendizado significativo que supere apenas a memorização de nomes, regras e leis, porém, para que isso ocorra é fundamental que o estudante identifique no mínimo a nomenclatura utilizada pela disciplina.

Na segunda etapa, com a aplicação da atividade lúdica, ocorreu uma maior

interação e participação dos alunos. Os discentes demonstraram maior interesse, não só em acertar as posições referentes as imagens, mais também em entender para que servia cada órgãos e qual a sua respectiva função. Nenhum estudante da turma ficou sem fazer os questionários e participar da atividade.

A interação promovida pela utilização de contextos reflexivos, promovem ações transformadoras na educação. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos, e permite ao professor, ampliar seus conhecimentos sobre técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma maneira nova, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, o que leva a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos abordados (CANDIDO e FERREIRA, 2012; VLACHOPOULOS e MAKRI, 2017).

Foi com auxílio da atividade lúdica que houve melhoria da absorção dos conhecimentos, principalmente nas questões referentes ao sistema renina angiotensina, cujo percentual havia sido baixo na primeira aplicação do questionário. Segundo BURNATT (2014), os jogos podem ser utilizados como alternativas pedagógicas, e ainda como um recurso didático manipulável e flexível. Além disso, o jogo pode promover o entendimento dos alunos de uma maneira criativa e prazerosa.

4 | CONCLUSÃO

A utilização de recursos lúdicos associada à aula prática inovadora favoreceu a aquisição de novos conhecimentos de maneira simples, descontraída e eficaz, devendo a ludicidade sempre ser inserida como ferramenta complementar à disposição da aprendizagem. Entendemos que inovar em sala de aula não é necessariamente ter que sair dela, mas sim, saber usar estratégias bem elaboradas e executadas dentro da própria sala. Muitas vezes com materiais de baixo custo e do próprio dia a dia dos alunos, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla sobre o modo de aprender.

O jogo lúdico contribuiu não apenas para a obtenção e fixação de conhecimentos como também para o desenvolvimento do cognitivo e socialização entre os alunos, além de auxilia o professor a dinamizar o conteúdo abordado.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. et.al. **Fisio card game: Um jogo didático para o ensino da fisiologia na educação básica.** 2016.

ALVARENGA, V. A. **Jogos educativos no ensino médio: Considerações teóricas para utilização em sala de aula.** Minas Gerais, 2016.

BARRETO, L.M. **Jogo didático com o auxílio para o ensino de zoologia de invertebrados**. Recife, 2013.

BURNATT, S. T. G. **Utilizando os jogos didáticos para o ensino da genética**. Curitiba, 2014.

CARDOZO, L. T; MIRANDA, A. S; MOURA, M. J. C. S; MARCONDES, F. K. Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. **Adv Physiol Educ** n. 40, p. 425–431, 2016.

JESUS, J. et.al. **Jogo didático: Uma proposta lúdica para o ensino de botânica no ensino médio**. Bahia, 2014.

STOFFOVÁ, V. The Importance of Didactic Computer Games in the Acquisition of New Knowledge. The European Proceedings of social & Behavioural sciences. ICEEPSY 2016 : **7th International Conference on Education and Educational Psychology**. ISSN: 2357 -1330 2016.

VIEIRA, A. S. **Uma alternativa didática as aulas tradicionais**. Porto alegre, 2014

VLACHOPOULOS and MAKRI. The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education** v. 14, n. 22 P. 2-33 and 14-33, 2017.

UTILIZAÇÃO DE TIC COMO RECURSO DIDÁTICO: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ/MG

Artur Pires de Camargos Júnior

Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias
de la Educación
Montevideo – Uruguay

RESUMO: O tema deste artigo é a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu docentes de escolas estaduais e municipais de Ubá/MG entre novembro e dezembro de 2017. O problema investigado foi: Como professores utilizam TIC como recurso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Ubá/MG? Neste sentido, propôs-se como objetivo geral: Analisar a utilização de TIC como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Ubá/MG. Esta investigação realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação e se justifica como sondagem sobre a utilização de TIC por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados poderão indicar tendências de uso de TIC, que favoreçam a reflexão crítica sobre esta utilização. Os principais autores que embasaram o estudo foram Lévy (2014), Kenski (2016), Moran (2016), Libâneo (2010) e Perrenoud (2000). Conforme Gil (2017), a metodologia utilizada foi

de cunho quali-quantitativo, com características exploratórias e de levantamento. Os resultados indicaram que, entre os participantes, a maioria conhece e sabe utilizar TIC de forma geral. Televisão, livro e revista foram as TIC mais utilizadas pelos professores, apesar da maioria deles indicar que há computador, Internet e data show nas escolas. Além disso, as finalidades de utilização mais indicadas pelos docentes revelam um caráter de exposição de conteúdos, com menor ênfase em atividades de produção e criação pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: TIC. Recurso didático. Professor. Anos Iniciais.

ABSTRACT: The theme of this article is the use of Information and Communication Technologies (ICT) as a didactic resource by teachers of Primary Education. The research involved teachers from state and municipal schools in Ubá/MG between November and December 2017. The problem investigated was: How do teachers use ICT as a didactic resource in the Primary Education in public schools in Ubá/MG? In this sense, it was proposed as a general objective: To analyze the use of ICT as a didactic resource by teachers of Primary Education in public schools of Ubá/MG. This research was carried out within the framework of the Master in Education and is justified as a survey on the use of ICT by teachers of Initial

Years of Primary Education. The data may indicate tendencies of ICT use, which favor the critical reflection on this use. The main authors who supported the study were Lévy (2014), Kenski (2016), Moran (2016), Libâneo (2010) and Perrenoud (2000). According to Gil (2017), the methodology used was qualitative quantitative, with exploratory and survey characteristics. The results indicated that among the participants, most of them know and know how to use ICT in general. Television, book and magazine were the most used ICT by teachers, although most of them indicate that there is computer, Internet and data show in schools. In addition, the purposes of use most indicated by the teachers reveal a character of content exposure, with less emphasis on activities of production and creation by students.

KEYWORDS: ICT. Didactic resource. Teacher. Primary Education.

1 | INTRODUÇÃO

A imposição e o modismo do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por professores podem contribuir para formas de utilização acríticas desses recursos. Ao optar pelo trabalho com TIC na sala de aula, os docentes devem refletir sobre esta intenção e o contexto em que atuam. A metodologia e a finalidade desse uso são elementos que poderão favorecer a mediação de conteúdos com o apoio de TIC de forma a permitir que os estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento.

O tema deste artigo é a utilização de TIC como recurso didático por Professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, o problema investigado foi: Como professores utilizam TIC como recurso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Ubá/MG?

O objetivo geral foi analisar a utilização de TIC como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Ubá/MG. Como objetivos específicos, traçaram-se: definir o perfil de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao nível de formação, ao tempo de atuação no magistério e ao conhecimento de TIC; identificar as TIC disponíveis em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ubá/MG e conhecer as formas de utilização didática de TIC por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta investigação realizou-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação. Envolveram-se os participantes de uma pesquisa sobre competências digitais docentes. Ela se justifica como sondagem sobre a utilização de TIC por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados poderão indicar tendências de uso de TIC que favoreçam a reflexão crítica sobre esta utilização.

O município de Ubá localiza-se na Zona da Mata Mineira, região sudeste do estado de Minas Gerais. Dados do IBGE indicam que a taxa de escolarização da população é de 97%. A estimativa do número de habitantes é 114.265, com um

Produto Interno Bruto per capita de R\$ 21.359,99. A economia do município se baseia na indústria moveleira, produção agropecuária e prestação de serviços. Na cidade, há três Instituições de Ensino Superior presenciais (uma estadual e duas particulares) e cinco que ofertam a modalidade de Educação a Distância (uma federal e as demais, particulares).

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho quali-quantitativo ou misto. Segundo Gil (2017), pesquisas mistas envolvem técnicas qualitativas e quantitativas para coletar e analisar dados. A investigação possui características exploratórias, ou seja, há a intenção de familiarizar-se com o problema, explorando diversos aspectos que o envolvem (Ibid.). Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa se assemelha ao levantamento, pois houve “interrogação direta das pessoas” (Ibid., p. 33) a partir de um questionário on line. Optou-se por este desenho metodológico porque ele foi o que melhor correspondeu ao caráter incipiente que esta pesquisa possuía na época da realização dela.

Para coletar os dados, elaborou-se um questionário on line pelo sistema Online Pesquisa. Consideraram-se as orientações de Gil (2017) para elaborar as questões, que eram de múltipla escolha e permitiam, em sua maioria, escolher mais de uma opção. Em seguida, o link de Internet para participação foi enviado por e-mail às escolas estaduais e municipais de Ubá/MG. Esta estratégia visava garantir a coerência com os critérios de inclusão de participantes: apenas docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuassem em escolas públicas do município.

O questionário on line possuía caráter de anonimato (GIL, 2017), sendo que em nenhum momento solicitou-se a identificação dos participantes e da(s) escola(s) em que atuavam. A adesão à pesquisa foi tratada, no texto do e-mail enviado às escolas e na apresentação do questionário ao participante, como voluntária. Explicitaram-se também os riscos e benefícios da participação. Além disso, todas as questões possuíam caráter não obrigatório, a fim de manter a coerência com a participação anônima e voluntária.

A aplicação do instrumento de coleta de dados ocorreu entre os últimos quinze dias de novembro de 2017 e os primeiros quinze dias de dezembro do mesmo ano. Estimava-se a participação de oitenta e cinco professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos entre as redes estadual e municipal de Ubá/MG. Para que as respostas fossem computadas, era necessário concluir o questionário e enviá-las.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cibercultura, enquanto cultura de utilização de tecnologias digitais (LÉVY, 2014), gera mudanças em diversos aspectos da vida em sociedade. No que se refere à Educação, destaca-se, por exemplo, a possibilidade de romper os limites da escola a partir, principalmente, da Internet. Para atuar neste contexto, o docente deve assumir a postura de mediador do conhecimento, a fim de favorecer que este seja construído e reinventado pelos estudantes (MORAN, 2016). Com a Internet, a informação e o conhecimento podem ser acessados com maior facilidade, o que demanda da escola o papel de orientação deste acesso.

As Tecnologias de Informação e Comunicação são recursos que permitem divulgar informações e estabelecer comunicação entre pessoas separadas no espaço e/ou no tempo (KENSKI, 2016). Neste sentido, o livro, o rádio, a revista, o telefone e a televisão, por exemplo, seriam exemplos de TIC. Com a digitalização, surgiu uma outra categoria de TIC, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Segundo Santos e Sales (2017), as TDIC se baseiam em conexões sem fio, Internet e Informática. O computador, o smartphone e o tablet exemplificam esta categoria. Nesta pesquisa, optou-se, então, por utilizar a sigla TIC para envolver tanto as tecnologias digitais quanto as não digitais.

Libâneo (2010) define a Didática como a área da Pedagogia que estuda as metodologias de ensino e as finalidades deste. Neste sentido, um recurso didático seria algo utilizado pelo professor para mediar a construção do conhecimento, facilitando a ação do aluno sobre os conteúdos. Perrenoud (2000, p. 129) indica, então, como uma das competências para o docente do século XXI o “uso didático” de TIC.

O professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental atua com turmas de 1º ao 5º Ano, que são compostas por estudantes da faixa etária entre seis e dez anos. Os cursos de graduação que habilitam este profissional à docência são a Pedagogia e o extinto Normal Superior. Este docente também pode realizar a mediação de conteúdos com o apoio de TIC, que são recursos conhecidos por uma boa parcela dos alunos. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2017 (CETIC, 2017), 41% dos domicílios brasileiros possuem, por exemplo, computador e acesso à Internet. A orientação para o uso ético, seguro e legal destes recursos também é essencial e pode ser desenvolvida na escola (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2013). Para aqueles discentes que não possuem este acesso, a sala de aula pode ser um espaço privilegiado de inclusão no universo tecnológico (PISCHETOLA, 2016).

A utilização de TIC como recurso didático por professores depende, em parte, da atuação da gestão escolar. Diretores, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos são atores fundamentais neste contexto. Eles são responsáveis pela gestão dos recursos disponíveis na escola (MANSANO, 2010), incluindo as TIC. A manutenção, a segurança, o acesso e o incentivo à utilização dessas tecnologias são exemplos de atribuições da gestão escolar que podem

favorecer a cultura de utilização de TIC como recurso didático.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A adesão de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de quarenta e quatro participantes. Este total corresponde a 51,76% da estimativa de participação. Quando questionados sobre a(s) rede(s) de ensino em que atuam, nenhum participante se absteve de responder. O gráfico abaixo indica os resultados obtidos.

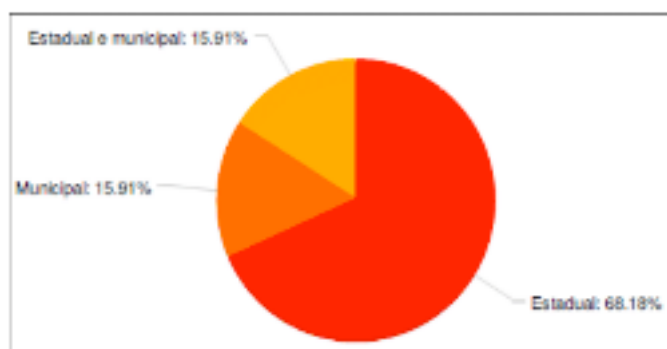


Gráfico 1 – Redes de ensino em que atuam os participantes

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

Houve maior adesão de professores da rede estadual de ensino de Ubá/MG (trinta docentes participantes). Apenas sete professores da rede municipal responderam o questionário e os outros sete que participaram trabalham nas duas redes (estadual e municipal).

No próximo gráfico, constam os resultados referentes ao tempo de experiência no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

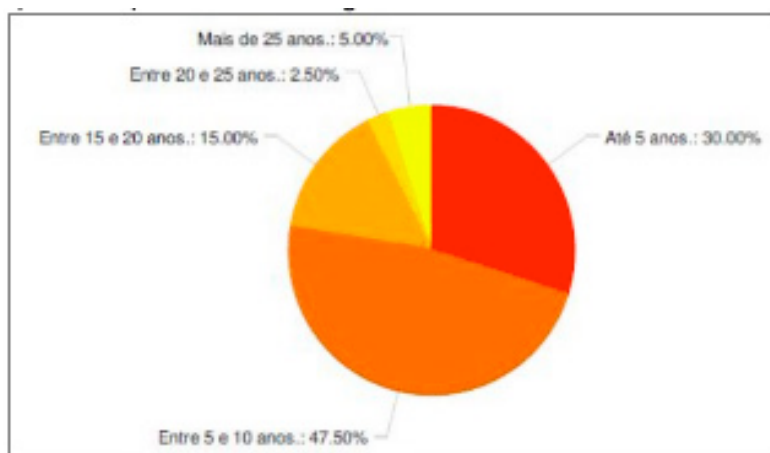


Gráfico 2 – Tempo de experiência no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

O perfil predominante dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

que responderam à pergunta é de docentes que têm até 10 anos de experiência no magistério (77,5%). Nove professores possuem mais de 15 anos de experiência (22,5%). É necessário destacar, ainda, que quatro docentes não responderam esta pergunta.

Em relação ao questionamento sobre cursos realizados, todos os docentes que aceitaram participar da pesquisa selecionaram uma ou mais opções.

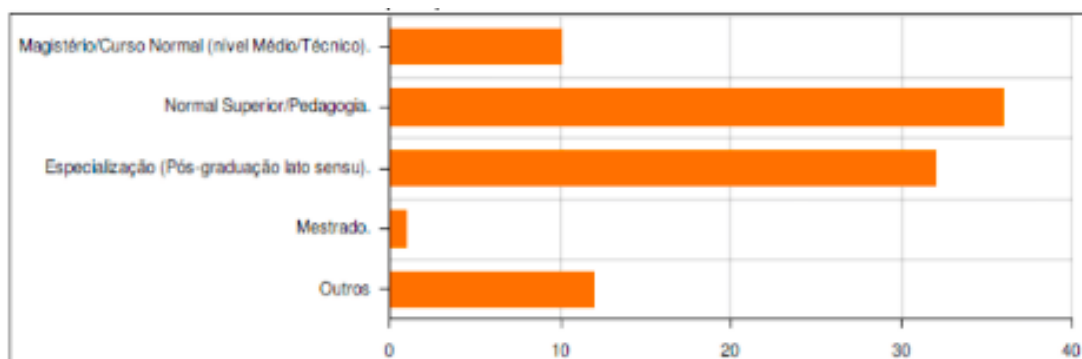


Gráfico 3 – Cursos realizados por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

A maioria dos participantes cursou o nível superior (Graduação: trinta e seis professores; Especialização: trinta e dois professores). Há docentes (total de dez) que realizaram o curso técnico (Normal/Magistério), que preparava professores para lecionarem nos primeiros Anos do Ensino Fundamental. Desta forma, ao comparar estes resultados com os dados obtidos no gráfico anterior, percebe-se que há uma proximidade entre o número de professores com mais tempo de experiência na função docente (9) e o número de professores que realizaram o curso Normal/Magistério unicamente ou seguido de graduação em Normal Superior/Pedagogia (10).

O próximo gráfico foi gerado a partir de uma pergunta sobre as TIC que professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ubá/MG conhecem. Apenas quatro participantes não responderam a esta pergunta. Já o Gráfico 5 se refere às TIC que professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sabem utilizar. A pergunta que originou o Gráfico 5 objetivava sondar o uso geral das TIC e não apenas o âmbito didático, tendo sido respondida por trinta e nove professores. Analisar-se-ão em conjunto os Gráficos 4 e 5, pois ambos apresentam resultados que se inter-relacionam: a utilização de uma TIC ocorre a partir do conhecimento construído a respeito desta (MORAN, 2016).

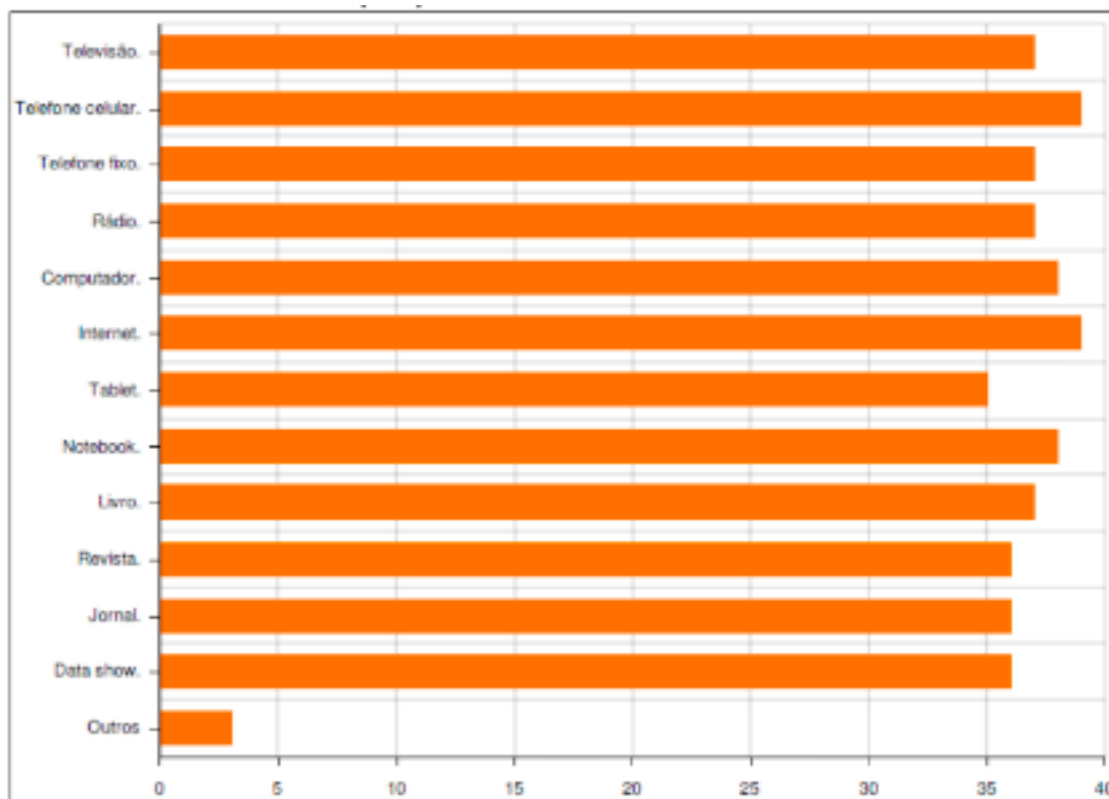


Gráfico 4 – TIC conhecidas por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

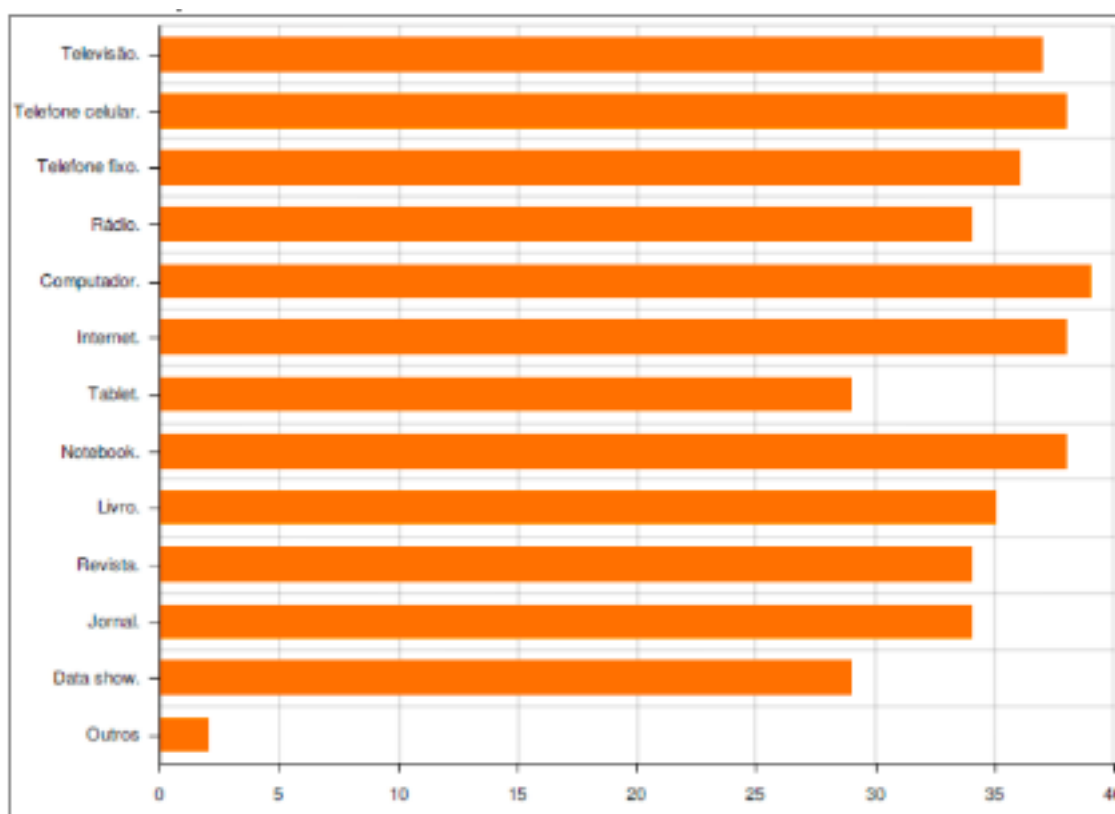


Gráfico 5 – TIC que Professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sabem utilizar

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

Os resultados que constam nos Gráficos 4 e 5 indicam que a maioria dos

participantes conhecem e sabem utilizar as TIC listadas no questionário. As respostas indicam que trinta e cinco docentes conhecem tablet e trinta e seis conhecem data show. Deste total, no entanto, vinte e nove professores selecionaram as duas tecnologias como recursos que sabem utilizar de maneira geral. A diferença entre conhecer e saber utilizar estas duas TIC foi, portanto, maior em relação ao caso das demais tecnologias.

O Gráfico 6 originou-se de uma pergunta referente às TIC disponíveis em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ubá/MG. O total de participantes que responderam foi trinta e nove. O Gráfico 7, por sua vez, indica os resultados obtidos a partir da pergunta, respondida por apenas trinta e quatro docentes, sobre TIC utilizadas como recurso didático. Neste tópico do questionário, os professores poderiam indicar mais de um recurso tecnológico, sendo que dez participantes optaram por não responder à sétima pergunta. Optou-se também por realizar uma comparação dos Gráficos 6 e 7, uma vez que, de acordo com os resultados, nem todas as TIC disponíveis em escolas de Ubá/MG são utilizadas como recurso didático por docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

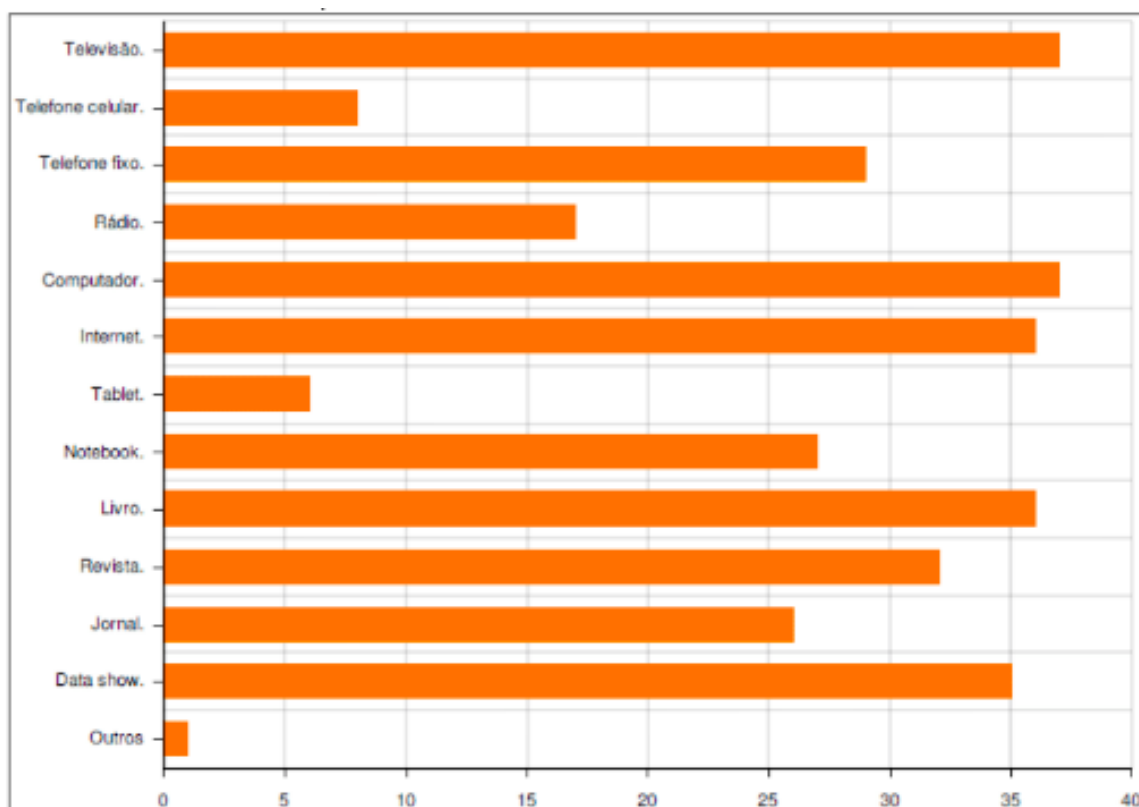


Gráfico 6 – TIC disponíveis em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

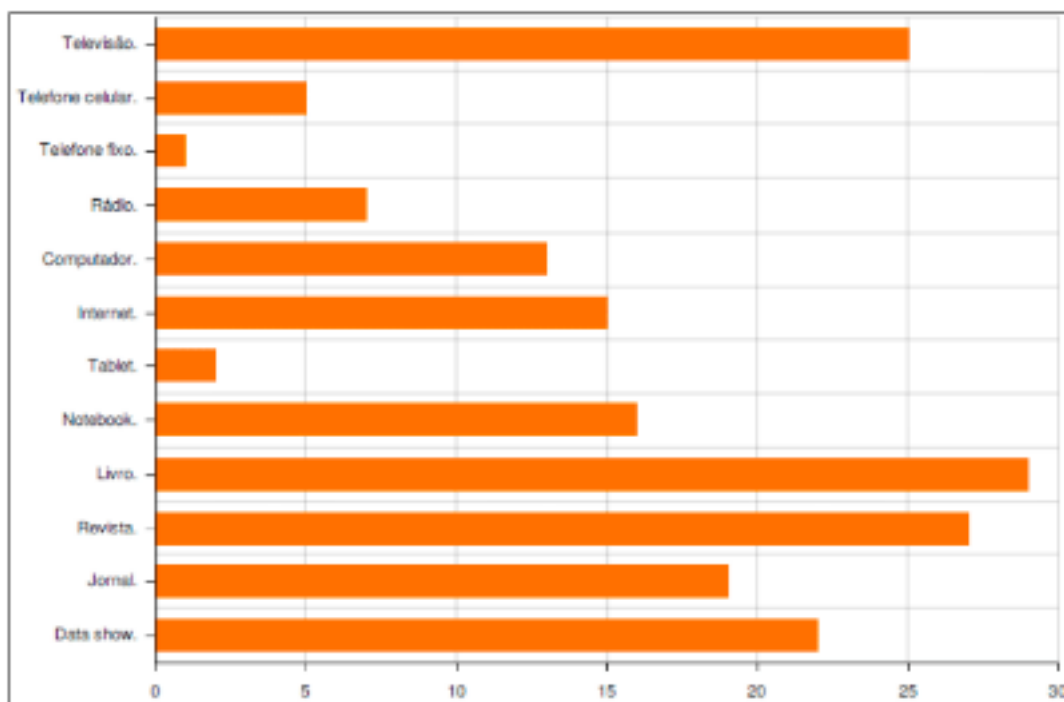


Gráfico 7 – TIC utilizadas como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

Dentre as tecnologias disponíveis nas escolas, o tablet se destaca como a menos indicada por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (apenas seis). Consequentemente, ele é um dos recursos menos utilizados (apenas um professor).

Televisão, computador, Internet, livro e data show são as TIC mais indicadas pelos docentes (entre trinta e cinco e trinta e sete professores selecionaram estas opções) como disponíveis nas escolas em que atuam. Entre as TIC mais utilizadas pelos participantes, encontram-se nesta ordem: livro, revista, televisão, data show, jornal, notebook, Internet e computador. Nota-se que as TDIC (computador, notebook, Internet, tablet e data show) foram menos selecionadas que as tecnologias não digitais. Kenski (2016, p. 125) afirma, neste sentido, que, “por maior e melhor que seja a estrutura tecnológica, sozinha, ela não consegue realizar nenhum projeto educacional de qualidade.”

A respeito do acesso às TIC nas escolas em que atuam, os participantes escolheram uma das cinco opções referentes ao livre acesso às tecnologias.

OPÇÃO	NÚMERO DE RESPOSTAS	%
Sim. Na escola em que trabalho, tenho livre acesso às tecnologias citadas anteriormente.	28	71,79
Sim. Nas escolas em que trabalho, tenho livre acesso às tecnologias citadas anteriormente.	4	10,26

Tenho acesso às tecnologias citadas anteriormente somente em uma das escolas em que trabalho.	4	10,26
Não. Na escola em que trabalho, não tenho livre acesso às tecnologias citadas anteriormente.	3	7,69
Não. Nas escolas em que trabalho, não tenho livre acesso às tecnologias citadas anteriormente.	0	0
TOTAL	39	100

Tabela 1 – Acesso às TIC disponíveis em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração do autor a partir da fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

A tabela acima, da mesma forma que os gráficos, foi produzida em função do número de participantes que responderam à pergunta correspondente. Pelos resultados, constata-se que trinta e dois professores afirmam possuir livre acesso às TIC na(s) escola(s) em que trabalham. Assim, 82,05% dos docentes que responderam a esta questão encontram condições favoráveis diante da gestão escolar para utilizarem as TIC como recurso didático. Mansano (2010), ao abordar a gestão de instituições de ensino, permite compreender que não basta apenas possuir as TIC na escola. É necessário favorecer o uso delas. Os dados da tabela permitem inferir que a maioria dos gestores das escolas em que atuam os participantes é favorável à criação de uma cultura de utilização de TIC, ou seja, a cibercultura (LÉVY, 2014).

O Gráfico 8, por sua vez, indica a frequência de utilização de TIC como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ubá/MG.

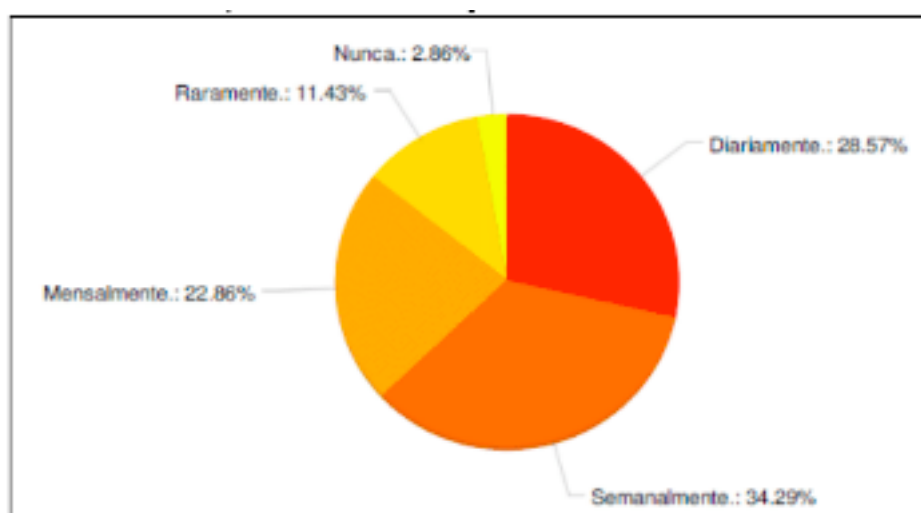


Gráfico 8 – Frequência de utilização de TIC como recurso didático

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

Trinta e cinco participantes responderam à questão, sendo que 85,72% deles utilizam TIC como recurso didático com frequência, no mínimo, mensal. Este valor se

aproxima daquele apresentado na Tabela 1 referente aos docentes que selecionaram as opções referentes ao livre acesso às TIC na(s) escola(s) em que atuam (82,05%). Outros valores próximos são o de participantes que possuem até dez anos de experiência no magistério (77,5%) e o de professores que cursaram, no mínimo, a graduação em Normal Superior ou Pedagogia (trinta e seis participantes ou 81,8%).

O Gráfico 9 aponta as finalidades da utilização de TIC como recurso didático (LIBÂNEO, 2010) pelos participantes. Dez deles se abstiveram de responder à questão.

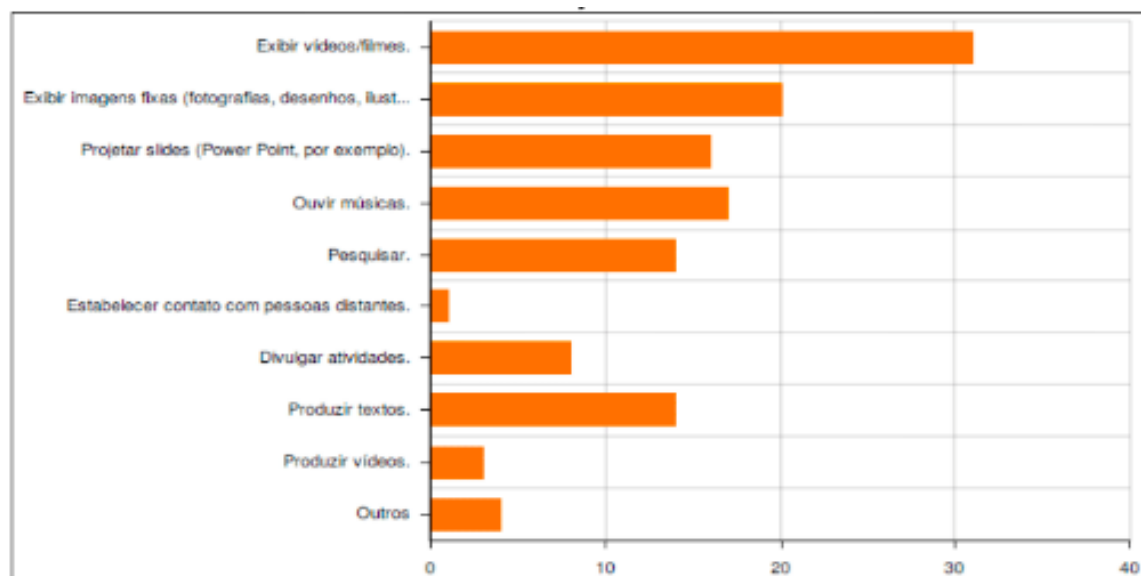


Gráfico 9 – Finalidades da utilização de TIC como recurso didático

Fonte: Fatura de resultados gerada pelo sistema Online Pesquisa

As finalidades da utilização de TIC como recurso didático (PERRENOUD, 2000) indicam, nesta pesquisa, a predominância de atividades nas quais os docentes expõem conteúdos, o que fora indicado por Libâneo (2010). Do total de trinta e quatro professores que responderam à pergunta, 91,2% (trinta e um) deles, por exemplo, selecionaram a opção de exibir filmes/vídeos. Apenas catorze professores (41,2%) selecionaram a opção referente à utilização de TIC para produzir textos com os alunos. Porcentagem menor se obteve em relação a produzir vídeos (8,8%), correspondente a três professores. Desta forma, é possível que, em muitas das atividades desenvolvidas com a utilização de TIC, os estudantes assumam um papel passivo e reprodutor de conteúdos. (KENSKI, 2016; MORAN, 2016).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu compreender que conhecer e saber utilizar de forma geral as TIC não garante que professores saibam utilizá-las como recurso didático. Neste sentido, é possível que atividades de transmissão/reprodução do conhecimento predominem em relação às atividades de criação de conteúdo e inovação. A postura

docente é fundamental para evitar modismos, favorecendo o uso crítico e seguro das TIC.

Talvez seja necessário desenvolver competências docentes para que aquelas tecnologias possam ser utilizadas com finalidades didáticas. Neste aspecto, compreende-se a importância de os cursos de formação inicial e continuada abordarem a utilização de TIC para além da teoria.

A existência de recursos tecnológicos nas escolas é uma das condições para criar uma cultura de utilização de TIC pelos professores. A gestão escolar, quando mantém essas tecnologias em condições de utilização e disponíveis aos docentes, contribui para o uso delas como recurso didático. Esta consideração inclui também o incentivo ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, sem coagir os professores.

No contexto do século XXI, as TIC, em especial as TDIC, podem ser recursos didáticos que despertem o interesse dos estudantes. A cibercultura provoca alterações na sociedade e, conseqüentemente, na Educação. A utilização de TIC para mediar a construção do conhecimento pelo discente, no entanto, deve ocorrer pela via da livre adesão do professor, como fruto de uma reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

CETIC. **TIC domicílios**: 2017. Disponível em: <<https://cetic.br/tics/domicilios/2017/domicilios/A4B/>>. Acesso em: 1º set. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: 34, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANSANO, E. L. S. **Gestão de recursos escolares**. São Paulo: Know How, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Tecnologia e Educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, D. (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, C. A.; SALES, A. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Ana Paula Leite da Silva Tanaka

E-mail: a.p_tanaka@yahoo.com.br. Graduada em Pedagogia pela FACEL. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica com Educação Especial pela Faculdade Evangélica do Meio Norte. Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade do Norte do Paraná. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción.

Marciel Costa de Oliveira

E-mail: a.p_tanaka@yahoo.com.br. Graduado em Pedagogia pela UEA. Especialização em Educação Especial pela Uniasselvi. Mestre em Educação pela FACNORTE. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción.

RESUMO: Este estudo, trata de um resumo expandido e analisa desde a visão da família a inclusão escolar no ensino regular municipal de 1º ao 5º ano na cidade de Tupanatinga – Pernambuco. A problemática fundamentou-se em averiguar se as famílias confiam nas escolas regulares como forma de acesso a inclusão e se estão preparadas para receber seus filhos proporcionando acesso, permanência e aprendizagem significativa assim como estipulam as leis. Para tanto, intentos em avaliar e conseqüentemente apontar resultados, utilizou-se abordagem qualitativa com enfoque descritivo, meio pelo qual possibilita o aprofundamento da opinião dos participantes que nesse caso trata-se da

família dos alunos com deficiência. Sendo assim foi aplicado técnicas e instrumentos qualitativos que pudessem responder aos objetivos e ao problema central desse estudo.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão escolar. Pessoa com deficiência. Participação família.

ABSTRACT: This study deals with an expanded summary and analyzes from the view of the family the school inclusion in municipal regular education from 1st to 5th year in the city of Tupanatinga - Pernambuco. The issue was based on whether families rely on regular schools as a means of access to inclusion and are prepared to receive their children by providing access, stay and meaningful learning as stipulated by law. For that, attempts to evaluate and consequently to point out results, a qualitative approach was used with a descriptive approach, through which it allows the deepening of the opinion of the participants that in this case it is the family of students with disabilities. Therefore, qualitative techniques and instruments were applied that could respond to the objectives and the central problem of this study.

KEYWORDS: School inclusion. Disabled person. Family participation.

INTRODUÇÃO

A abordagem desse estudo está relacionada a visão familiar sobre as propostas inclusivas das escolas regulares da cidade de Tupanatinga/PE, especialmente nas turmas de 1º ao 5º ano. Nesse propósito foi importante conhecer a opinião das famílias com relação ao acolhimento e desenvolvimento educacional de seus filhos incluídos nesse sistema educacional. Nesse caso após estudo teórico sobre a realidade da inclusão nas escolas regulares brasileiras, notou-se vários encaixos que mesmo em pleno século XXI ainda permeiam enraizados nos sistemas escolares por todas as partes.

Ademais, mesmo após milhares de anos reivindicando seus direitos, as famílias ainda enfrentam grandes desafios e inseguranças quanto a inserção dos seus filhos na escola regular. Pois, sabe-se que a sociedade exclui, segrega, esconde as possibilidades de desenvolvimento a essas pessoas. Ainda assim, diante várias conquistas legais ainda vivem à mercê de um sistema escolar egoísta, cheio de falhas e inseguranças. Já se resumem aí alguns dos vários motivos que justificam a importância da temática escolhida, portanto justifica-se saber se o sistema regular de ensino tem condições físicas, pedagógicas para concretizar o ensino inclusivo tendo como foco principal a percepção familiar diante desse processo.

Inserida a relevância desse estudo, optamos por realizar esse estudo através da análise profunda da realidade das famílias quanto a inclusão dos seus filhos nas escolas públicas regulares de Tupanatinga utilizando os pais como fonte de informação buscando compreender a temática estudada para que seja possível responder à pergunta **problema** central dessa investigação que é: **As famílias acreditam que as escolas estão preparadas para garantir a inclusão dos seus filhos com deficiência em uma sala regular de ensino, proporcionando acesso, permanência e aprendizagem significativa assim como estipulam as leis?**

Diante dessa problemática decidimos que o **objetivo geral** seria analisar se as famílias acreditam que escolas estão preparadas estrutural e pedagogicamente para receber seus filhos com deficiência em uma sala regular de ensino, visando aprendizagem significativa assim como estabelecem as leis. E como **objetivos específicos**: conhecer a participação familiar e da comunidade no contexto escolar para melhoria da aprendizagem e se eles confiam nos resultados positivos dessa proposta educacional; reconhecer o envolvimento familiar nos projetos e decisões escolares; identificar o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos educandos com deficiência.

A família e a escola, como sistemas abertos tem funções diferentes, mas complementares e na medida em que exista essa relação melhor será para o processo de inclusão. De acordo com BOLIVAR (2006, p. 45), “quando o professor sente que deve assumir sozinho a articulação da tarefa educacional entre escola, família, meios de comunicação ou outros serviços ou instituições, se vê em meio uma fonte de tensão”.

É necessário agir simultaneamente nestas diferentes áreas, de modo que não se destine responsabilidades para a escola quando não pertencem a ela. De acordo com este autor, deve-se reafirmar o envolvimento, participação e responsabilidade direta dos vários agentes educativos, que são: pais e mães, alunos e professores para fazer parte do projeto educacional. Para NÉRICI (1972, p.12) “a influência da família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la”. Não se pode entender uma escola inclusiva sem considerar a cooperação entre todos os membros que integram a comunidade educativa. Não se trata de estar presente em todas as reuniões. Refere-se a uma participação real na vida e nas decisões da escola, onde existam canais de comunicação claros que permitam as famílias estar informadas e para que suas vozes sejam escutadas. “É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos” (MEC, 2004, p. 7).

É fundamental que se sintam acolhidos e valorizados desde a sua diversidade, que façam parte das decisões e das atividades, mas também das preocupações da escola, que possam participar como apoio na medida de suas possibilidades, na escola e na sala de aula, onde a relação com o professor não seja unidirecional e sim bidirecional, que se sintam como parte das soluções dos problemas que surjam e não como parte dos problemas. “A família é um coletivo e que necessita, para seu pleno desenvolvimento, garantir a participação de todos no compartilhar sentimentos, na análise dos problemas, no processo de tomada de decisões e responsabilidades” (MEC, 2004, p. 14).

Contudo deve-se ter em mente que as famílias, os próprios estudantes, os professores podem ter pontos de vistas diferentes em função de suas experiências de inclusão. “Essas opiniões e reações podem influenciar o papel da família na implementação bem sucedida dos programas de inclusão e nesta linha, ao estabelecer a interação significativamente entre escola e família” (SALEND e GARRICK e DUHANEY, 2002, p. 8).

As famílias são um recurso valioso para obter informações sobre esse processo. Também, conhecer suas preocupações, permite compreender melhor suas posturas diante de determinadas situações. “Nessa linha devemos compreender e considerar as peculiaridades das famílias da escola, as coisas que lhes preocupam e as necessidades que tem” (SALEND, 2006, p. 15).

Por isso é importante preocupar-se com sua opinião na hora de avaliar projetos inclusivos e estabelecer linhas de melhorar. “Se qualquer um dos grupos da comunidade educativa, como a família, não conhece ou se sente estranho aos objetivos da escola, provavelmente se tornaria um obstáculo para seu progresso e dificilmente podemos envolvê-la na mesma” (MOLLET e TORT, 2008, p. 22).

É preciso reconhecer em todos os âmbitos a importância da relação entre a família e a escola, como foi relatado pelos autores anteriores, é necessário avançar

de forma clara e ambiciosa no sentido de encontrar fórmulas de responsabilidade e participação das famílias, da mesma forma planejar seu desenvolvimento em espaços com mecanismos concretos.

Estas necessidades ficam muito claramente expressas nas recomendações internacionais. A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, diz, em suas diretrizes de ação nos níveis nacionais, no artigo 58: “Os Ministérios da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educacionais especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade (...)”.

METODOLOGIA

Ao produzir esse estudo tínhamos em mente principalmente responder aos questionamentos que surgiram ao longo do estudo teórico como também a pergunta problema que norteou essa investigação. Dessa forma utilizamos o método qualitativo tipo descritivo como métodos para então chegar a resultados fieis e fidedignos. A pesquisa qualitativa “responde as questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2011, p. 21). Essa reflexão apoia-se na teoria de GIL, (2008, p. 55): “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

A pesquisa foi realizada com as famílias dos educandos com deficiência que estudam nas três escolas do município de Tupanatinga, Pernambuco, Brasil, que localiza-se no interior do Agreste pernambucano, fundada em 20 de dezembro de 1963, situa-se entre os domínios das bacias hidrográficas do Rio Ipanema e do Rio Moxotó, fica a uma distância de aproximadamente de 280km da capital do estado, (Recife), seus primeiros habitantes foram provavelmente indígenas (IBGE).

As famílias selecionadas para investigação têm seus filhos matriculados na Escola Cristo Rei e Escola Paulo Freire recebem alunos de 1º ao 5º ano, já a Escola Eva Cordeiro Feitosa atende alunos do 1º ao 9º ano, ou seja, Ensino Fundamental I e II.

Nesse sentido, mediante a contextualização da pesquisa, podemos afirmar que toda a população foi fonte de informação e participou da pesquisa já que foi possível aplicar as técnicas de recolhimento de dados a todos os pais da zona urbana da referida cidade que possuem seus filhos matriculados nessas três escolas.

É muito importante que a técnica escolhida para recolhimento dos dados seja suficiente para responder aos objetivos e através dessa técnica consiga chegar aos resultados propostos, assim é necessário ter em mente que “a elaboração ou organização dos instrumentos de investigação não é fácil, necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa” (MARCONI e LAKATOS, 2003,

p. 164). Dessa forma, foi aplicado junto aos pais entrevistas em profundidade. Uma maneira mais fácil que encontramos de conseguir recorrer as informações de forma mais simples e objetiva. GIL (2008, p.121), define entrevistas como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse pressuposto optamos por uma análise em Categorias, de forma a unificar os resultados, denominados eixos comuns, e assim apresentar coerentemente dados concisos e coerentes com as perspectivas desse estudo e responder aos objetivos e ao problema que norteou a pesquisa. Para MINAYO (2011) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] De um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Seguimos uma dinâmica específica para selecionar as categorias: Nos apropriamos das respostas dos participantes de modo a construir eixos que correspondiam entre si de forma que pudessem responder a cada item categorial. Criando assim as categorias de análise.

Assim apresentamos abaixo as categorias de análise:

A) Percepção do aluno com deficiência; B) Aprendizagem dos alunos com deficiência; C) Dificuldades e Desafios para a Inclusão; D) Relação Família/ Escola.

A) Percepção do aluno com deficiência

A abordagem desse ponto categorial foi de extrema importância para confirmarmos um fato corriqueiro a milhares de anos em nossa sociedade, a discriminação e o preconceito sofrido pelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Apesar de várias conquistas legais e sociais a família ainda relata que seus filhos ainda sofrem preconceitos e discriminação na escola.

Sendo assim, podemos afirmar que esse problema gera insegurança quanto as propostas oferecidas pelas escolas regulares, deixando as famílias descredenciadas e desmotivadas diante dessa iniciativa. Nesse sentido faze-nos crer que esses alunos não são bem acolhidos nessas instituições.

B) Aprendizagem dos alunos com deficiência

A aprendizagem significativa é um dos principais objetivos da escola, visto que, os profissionais de educação enfrentam grandes desafios para conquista desse objetivo. Toda via, diante da abordagem desse item junto as famílias, percebemos que os pais

não observam desenvolvimento na aprendizagem dos seus filhos.

Assim, por sua vez continuam pessimistas e inseguros quanto aos resultados apresentados pela escola, pois sabem que por lei os filhos têm direito ao apoio de um profissional especializado para que esse possa contribuir com o desenvolvimento de seus filhos, já que a maioria dos pais apontam que até hoje não foi observado aprendizagem significativa nesses sujeitos.

A confirmação que temos na conclusão dessa categoria é que, os pais mantêm seus filhos na rede regular por falta de opção. A lei foi alterada e muitos pais seguem a obrigação legal, contudo não se mostram satisfeitos com a educação que está sendo oferecida.

C) Dificuldades e Desafios para a inclusão

A palavra inclusão diariamente estão relacionados a dificuldades e desafios para a escola e para todos que nela estão inseridos. Portanto, os pais vivem esse problema a mais tempo que as instituições educativas. Visto que, em mais de um questionamento são apontados a insatisfação da família quanto as propostas inclusivas das escolas regulares. Pois, os pais alegam que se tivesse outra alternativa, seus filhos não frequentariam as escolas comuns.

Dessa forma, podemos concluir conscientemente que os pais não estão confiantes quanto aos resultados oferecidos por essas instituições.

D) Relação Família/Escola

A abordagem dessa categoria é um dos pontos mais importantes porque acreditamos que não existe inclusão sem a união dessas duas grandes esferas, cada uma com seus direitos e deveres, porém, com a mesma importância, nem a família pode destinar um dever que é seu para a escola e nem a escola destinar um que é seu para a família. Contudo, em mais uma categoria apresentamos as falhas que constituem essa proposta. As opiniões dos pais se dividem quando questionados sobre sua participação em eventos e reuniões escolares.

Acreditamos que os pais sempre esperam os melhores resultados e enfatizamos que a família tem um papel muito importante na concretização inclusiva e a proximidade com a escola fortalece os vínculos positivos refletindo no aluno condições favoráveis de enfrentamento em meios a tantos desafios encontrados na escola.

Assim, é importante manter viva no pais a certeza que a escola regular oferece condições para que seus filhos consigam desenvolver, isso se dará a partir de situações concretas e positivas dia-a-dia e constantemente.

CONCLUSÕES

Após contato com as famílias, pudemos compreender as angústias que esses enfrentam dia-a-dia nas questões educativas de seus filhos, mesmo após várias conquistas legais esses educandos ainda sofrem discriminação por parte dos demais

alunos e muitas vezes por parte da equipe escolar, deixando pais angustiados e indecisos quanto a sua permanência nesse sistema de ensino. Para os pais manter seus filhos em uma escola em que ele não está sendo bem acolhido é uma decisão que se torna obrigatória pelas questões legais e não por vontade própria, pois em vários questionamentos, não escondem o desejo de não continuar com a matrícula nesse sistema de ensino.

Assim pudemos concluir que o sistema de ensino inclusivo das escolas de Tupanatinga necessita passar por efetivas modificações, pois no que diz respeito a opinião e percepção da família o sistema inclusivo das escolas regulares de Tupanatinga não estão preparados para executar a inclusão dos alunos com deficiência.

Assim de acordo com objetivo 1 que foi conhecer a participação familiar e da comunidade no contexto escolar para melhoria da aprendizagem e se eles confiam nos resultados positivos dessa proposta educacional.

Podemos aqui afirmar que os pais definitivamente não estão confiantes nas propostas estabelecidas pela temática desse estudo, ou seja, os pais não confiam que as inserções dos seus filhos com deficiência progredam em aprendizagem significativa.

Com relação ao objetivo 02 que foi reconhecer o envolvimento familiar nos projetos e decisões escolares, chegamos à conclusão que a família não se encontra devidamente inserida nos projetos escolares, ou seja, eles não são participantes da história escolar. Sua contribuição na escola se dá apenas pela presença em reuniões eventuais que acontecem na escola, não tendo participação nas tomadas de decisões.

Analisando as constatações referentes ao objetivo 03 que foi identificar o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos educandos com deficiência, podemos aqui concluir que nesse ponto encontramos pais totalmente desacreditados referente a esse objetivo. De acordo com análise precisa desse objetivo, não foram observados desenvolvimento educacional ou pessoal nesses indivíduos, fazendo com que a família não confie que as escolas regulares possam receber seus filhos e proporcionar-lhes aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Diversidade à Diversidade: a família. Brasília: Ministério da Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf> Acesso em: 12.mar.2018, 2004.

CAMPOY, T. Metodología de la investigación científica. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este, 2016.

COMELLAS, M. J. Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona: Graó, 2009. GIL, A. C.

Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. Fundamentos da metodologia científica. In Fundamentos da metodologia científica. Atlas, 2003.

MINAYO, S. M. C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOLLET, J. e TORT, A. Espacios de participación. Cuadernos de Pedagogía, 378, 57-60, 2008.

NÉRICI, IMÍDEO G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

SALEND, J. S.; GARRICK DUHANEY, L.M. (). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. Teaching Exceptional Children, 35(1), 62-66, 2002.

SALEND, S. J. Explaining your inclusion. Program to families. Teaching Exceptional Children, 38(4), 6-11, 2006.

VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA ARCA DE NOÉ

Andréa Monica Gomes Nascimento Morais

Professora da Educação Básica da Prefeitura da
Cidade do Recife
Recife – Pernambuco

RESUMO: O texto relata uma experiência de projeto interdisciplinar ocorrido a partir da leitura de um livro paradidático e que desperta interesse nos estudantes. Mostra a importância do trabalho com projetos para uma aprendizagem significativa. As aulas transcendem os muros da escola. Enfatiza a sustentabilidade por meio da produção de arte, utilizando para isso a metarreciclagem, e a construção de jogos ou aproveitamento de outros já existentes, para fins matemáticos, fazendo uso de material reciclável. Conclui mostrando vários resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, principalmente no interesse e envolvimento dos estudantes pelos componentes curriculares trabalhados, na vivência de práticas sustentáveis e na interação uns com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Transdisciplinaridade; Aprendizagem.

ABSTRACT: The text reports an interdisciplinary design experience that occurred from the reading of a paradidactic book and that arouses interest in students. It shows the importance of working with projects for meaningful learning. Classes

transcend the walls of the school. It emphasizes sustainability through the production of art, using the metarrecycling, and the construction of games or use of existing ones, for mathematical purposes, making use of recyclable material. It concludes by showing several positive results in the teaching learning process, mainly in the interest and involvement of students by the curricular components worked, in the experience of sustainable practices and in the interaction of each other.

KEYWORDS: Sustainability; Transdisciplinarity; Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho interdisciplinar que norteia o projeto em ação Vivenciando a Interdisciplinaridade a partir da Arca de Noé, que está sendo desenvolvido em uma turma do 3º ano b do ensino fundamental, da escola Municipal de Beberibe, a partir de julho/2018, tem como aspecto principal proporcionar que o estudante possa relacionar conhecimentos de componentes curriculares diferentes, na busca de formar um quebra cabeça, ou seja, compreender de maneira globalizada tudo que está ao seu redor e agir se posicionando frente aos desafios da atualidade. Conforme a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

“a proposição de trabalho com projetos parte de uma concepção de construção de conhecimento que propõe um enfoque relacional e globalizado”. O trabalho com projetos amplia as possibilidades de o estudante perceber os conceitos e sentidos dos conhecimentos adquiridos e assim participar de forma mais prazerosa das atividades propostas. Drouet (1995) afirmou que “para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida”. Um projeto precisa dar oportunidades para que os alunos coloquem seus questionamentos, ideias e realizem experiências para comprovar, desfazer ou complementar suas hipóteses. Deve incluir uma série de trabalhos e explorações, onde cada passo dado suscite novas dúvidas e questões e desperte a exigência de mais conhecimentos e sugira o que se deva fazer com base no conhecimento adquirido (DEWEY, 1952).

Foi pensando nessas vantagens do trabalho com projetos que surgiu a ideia do projeto em ação, uma vez que, após a leitura do livro “A arca de Noé”, de Antonio Francisco, livro sugerido pelo projeto PROLER da Prefeitura Municipal do Recife, os estudantes ficaram curiosos e levantaram várias questões como: o desaparecimento da arca, a fome exagerada dos cupins, o restante dos animais que não estavam na arca, o “texto cantado” devido à rima e a tentativa fazer as contas para saber, de fato, quantos dias Noé e sua família ficaram na arca.

O interesse dos estudantes pelo tema, a riqueza de conteúdos interdisciplinares encontrados no livro e a oportunidade de torná-los cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes com relação aos problemas enfrentados em nossa sociedade atual, nos motivou para a realização desse projeto, que cresce a cada novo conhecimento adquirido e conseqüentemente suscita mais dúvidas, experimentações e posicionamentos conscientes por parte dos estudantes.

Para garantir a efetivação do projeto, que ainda se encontra em curso, selecionamos três locais de visitas, que são: Horto de Dois Irmãos (zoológico), Escola Profissionalizante Zuleide Gomes Monteiro e o CETEC (Centro de Educação, Tecnologia e Cidadania). Além disso, os estudantes participaram, em dupla, trio ou quarteto, de jogos de multiplicação, alguns deles construídos por eles próprios a partir de material reciclável e outros, adaptando antigos jogos que tinham inicialmente outro objetivo.

Nosso objetivo principal é de sensibilizar sobre a questão do meio ambiente, enfatizando a importância da sustentabilidade a partir da produção e reutilização de materiais recicláveis e lixo eletrônico.

2 | METODOLOGIA

Ao realizarmos a leitura do livro “A arca de Noé” para a turma, na segunda quinzena
Metodologia Ao realizarmos a leitura do livro “A arca de Noé” para a turma, na segunda

quinzena de julho, percebemos um grande interesse por parte dos estudantes, que levantaram inúmeras questões sobre diversos temas abordados no livro.

Já era notória, no livro, a riqueza de objetivos de aprendizagem, inclusive de diversos componentes curriculares, todos contidos na matriz curricular da Rede de ensino do Recife a ser ensinado para turmas de 3º ano do ensino fundamental. Um desses objetivos é efetuar multiplicações. Para alcançá-lo, os estudantes produziram jogos de multiplicação, alguns com material reciclável, e posteriormente, jogaram principalmente em duplas ou trios. Os cálculos foram registrados em papel, com os nomes dos participantes e com a data. Em momentos posteriores, essas anotações foram socializadas levando a uma reflexão e recálculo de todos. Essas atividades matemáticas continuam a ocorrer na sala pelo menos uma vez por semana.

No mês de agosto, trabalhamos o gênero literário popular chamado de cordel, não somente no livro da arca de Noé, mas também no do livro de Leitura e Escrita 3 e no livro de língua portuguesa, inclusive realizando as atividades quês e encontram nestes livros. O livro cita alguns estados do país, e principalmente os da região nordeste, por isso, utilizamos o mapa do Brasil e o livro de geografia para ajudar os estudantes a identificar essa região e conhecer os estados que lhe pertencem, e entre esses, dando foco à Pernambuco.

Ainda no início de agosto, realizamos nossa primeira visita extraclasse ao zoológico de Dois Irmãos. Os estudantes observaram os animais, participaram de uma palestra com um monitor local. Cada estudante anotou informações de um animal que escolheu durante a visita. As anotações foram feitas numa ficha que havia sido distribuída com eles anteriormente e consistia de informações contidas nas placas encontradas nas cercas de cada animal, contendo, por exemplo, alimentação. No dia seguinte, realizamos uma roda de conversa sobre nossa visita e os dados colhidos na ficha foram recolhidos para posterior trabalho em sala, no mês de outubro, juntamente com os objetivos de aprendizagem que dizem respeito a identificar animais vertebrados e invertebrados.

Trabalhamos em meados de agosto, apenas reforçando um objetivo já visto no bimestre anterior, os pontos cardeais. Utilizamos atividades do livro de geografia e dinâmicas na sala de aula, utilizando o próprio corpo para se movimentar em todas as direções, tendo como referência a imagem do sol, segurada por um estudante.

No final de agosto, utilizamos o livro de geografia para reconhecer paisagens diferentes e desiguais. Aproveitamos também para trabalhar, principalmente através de imagens, os tipos de vegetação existentes e como as mudanças climáticas influenciam a vida do ser humano, inclusive as de Noé, do livro citado, e trazendo para os nossos dias, como uma simples chuva interfere na nossa vida, inclusive nos impedindo de sair de casa, ou em outros casos, tendo ela completamente destruída pela água, deixando famílias inteiras sem abrigo e tendo perdido todos os seus parques bens.

Na segunda quinzena de setembro, iremos fazer nossa segunda visita extraclasse. Dessa vez, iremos a Escola Profissionalizante Zuleide Gomes Monteiro.

Nosso objetivo é observar, registrar e posteriormente pesquisar como os cupins vivem, de que se alimentam saber identificá-los e produzir folhetos informativos sobre o combate ao cupim. Para a pesquisa, solicitamos antecipadamente a ajuda da professora de tecnologia, que uma vez por semana, realiza seu planejamento com os estudantes na sala de tecnologia da UTEC (Unidade de Tecnologia). Este ambiente fica em frente à nossa escola. Por meio dos notebooks existentes lá, os estudantes terão a possibilidade de realizar suas pesquisas e fazer suas anotações e comentar suas descobertas sobre os cupins ao retornar a nossa sala. Esses folhetos serão distribuídos na culminância do projeto, com previsão para final de novembro. Durante essa produção textual, estaremos fazendo as intervenções necessárias, no sentido de ajudar o estudante a voltar ao seu texto, reescrevendo-o, e se preciso for a empregar os sinais de pontuação e a ampliar seu vocabulário.

A terceira visita extraclasse acontecerá no CETEC na primeira semana de outubro. Como uma preparação para esse momento, alguns dias antes da visita, levaremos para a sala de aula alguns equipamentos eletrônicos quebrados e faremos perguntas para provocar um debate sobre o desfecho final desse lixo eletrônico. No CETEC, os estudantes construirão uma escultura da arca de Noé a partir de lixo eletrônico. Para esse momento, teremos a ajuda de uma professora que trabalha especificamente com a questão da tecnologia sustentável. A escultura também será apresentada durante a socialização do projeto. Dando continuidade ao nosso projeto, no final de outubro, os estudantes farão a leitura do livro “Arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, trabalhando o gênero textual poema. Realizaremos uma roda de conversa e os estudantes poderão usar o dicionário para descobrir o significado de palavras desconhecidas por eles. Essas palavras serão registradas em seus cadernos.

Durante o mês de novembro, utilizaremos outros poemas como referência para consolidar esse conhecimento entre os estudantes, inclusive utilizando os livros de Leitura e Escrita 3 e Língua portuguesa. Iremos alguns dias de ensaio com todos os estudantes do 3º ano B, na busca de sistematizar os conhecimentos adquiridos e trabalhar a questão da oralidade e espontaneidade ao compartilhar o conhecimento adquirido e vivenciado.

Para a culminância, alguns estudantes voluntários recitarão alguns poemas para a comunidade escolar do turno da tarde.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos conhecemos a história da Arca de Noé. Entretanto, certamente muitas não sabem que essa história pode abrir janelas para o mundo do conhecimento, e o melhor, correlacionando diversos componentes curriculares e englobando inúmeros objetivos de aprendizagem.

Tivemos avanços significativos na multiplicação, na atenção da turma e no

senso de coletividade. Além do que, a preocupação ambiental, seja da fauna, flora ou questões relacionadas ao lixo permanecem na sala de aula diariamente através de seus comentários e atitudes.

A oralidade foi estimulada grandemente. Os estudantes, principalmente os antes tímidos, agora fazem questão de se posicionar e dar suas opiniões.

A visita ao zoológico ficou marcada, principalmente para alguns que escreveram histórias posteriores contando que foi o melhor dia que tiveram esse ano.

4 | CONCLUSÕES

Apesar do projeto ainda estar em andamento, atribuímos êxito nas aprendizagens dos estudantes através do projeto que estamos trabalhando a partir do livro “A arca de Noé”. Por meio dele, os estudantes já fizeram uma relação nos conhecimentos de diversos componentes curriculares, e isso foi realizado de forma bem espontânea e envolvente. Além da facilidade no cálculo da multiplicação, onde eles próprios elaboraram jogos com material reciclável e jogaram posteriormente em equipes. A comunicação entre eles e a atenção nas atividades também melhorou. Por meio do projeto em andamento, os estudantes já entregam à professora todas as embalagens vazias que acham pela escola ou pela rua, para serem aproveitados em jogos futuros. Demonstrando assim, uma preocupação com o meio ambiente e um comprometimento com a sustentabilidade. Os estudantes tiveram, e ainda vão ter oportunidades de participar de duas atividades extraclasse, o que certamente irá enriquecer ainda mais o processo de ensino aprendizagem. O projeto também está servindo para orientar e direcionar o planejamento da professora, adaptando as estratégias as necessidades da turma. Como estamos avaliando os estudantes durante todas as atividades, escritas ou orais, podemos falar numa avaliação diagnóstica, que remete a uma concepção de avaliação sistemática, processual e formativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Amélia Maria Brito de. et al. **Livro de Leitura e Escrita 3**. 2. Ed. Fortaleza: Imeph, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e educação breve tratado de filosofia de educação**. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios de aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCISCO, Antonio. **Arca de Noé**. Fortaleza: Imeph, 2010.

MARINHO, Luiza Fonseca. et al. **Projeto Coopera Letramento e Alfabetização 3º ano**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. 10 Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

MOTTA, Cristiane.et al. **Aprender Juntos Ciências 3**. São Paulo: Sm, 2014.

MUSEU DE CIÊNCIAS DA TERRA ALEXIS DOROFEEF. In: Youtube. Feira do Conhecimento 2009 - Tema Cupins. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0yBM8nOaLIY>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

REAME, Eliane e MONTENEGRO, Priscila. **Projeto Coopera Alfabetização Matemática 3º ano**. São Paulo: Saraiva, 2017.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**. 2015.

SILVA, Leda Leonardo da. et al. **Aprender Juntos geografia 3**. 4 Ed. São Paulo: SM, 2014.

VOLUNTARIADO E MISSÃO HUMANITÁRIA NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO

Delci da Conceição Filho

Universidade Internacional Iberoamericana –
UNINI - MX
Campeche – México

RESUMO: Apresenta-se nesse relato de experiência pessoal, etapas do voluntariado e missão humanitária realizado entre os anos de 2011 e 2016, em Butembo, na República Democrática do Congo, em uma escola para alunos surdos. Trata-se de um relato de experiência, descritivo, de abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos e organizados por meio do método história de vida. As atividades consistiram na aproximação e observação do trabalho realizado pelos professores da escola, com vistas a conhecer as experiências situacionais, atitudinais e procedimentais dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Tal observação foi registrada por meio de fotos e vídeos, com o intuito de identificar e refletir sobre a prática pedagógica, os problemas, os valores, a questão da surdez, da diversidade e dos direitos humanos. Outro momento importante, foram as visitas ao local de trabalho de alunos e ex-alunos da escola Mwengi, para compreender o processo de inclusão social e aceitação da diferença e diversidade no mercado de trabalho. A referida experiência de voluntariado teve como resultado a produção de

dois documentários: “The Silent Chaos” (2013), do regista italiano Antonio Spanò, que retrata a realidade do sujeito surdo no contexto da guerra civil, sendo vencedor do prêmio Terra di Tutti Film Festival 2013, como melhor produção italiana e “Inner Me”, (2016), que retrata o olhar curioso de uma menina surda que vaga pelas ruas de Butembo, proporcionando por meio do seu olhar, encontros com sujeitos surdos, que narram e sinalizam suas histórias, dificuldades e lutas em uma sociedade tão contrastante como a de Butembo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Surdez; Voluntariado; Direitos humanos.

ABSTRACT: This personal experience report presents stages of volunteering and humanitarian mission carried out between the years of 2011 and 2016 in Butembo, Democratic Republic of Congo, in a school for deaf students. It is an experience report, descriptive, with a qualitative approach, whose data were obtained and organized through the method of life story. The activities consisted in the approximation and observation of the work done by the teachers of the school, in order to know the situational, attitudinal and procedural experiences of the subjects involved in the daily school life. This observation was recorded through photos and videos, in order to identify and reflect on pedagogical practice, problems, values, the

issue of deafness, diversity and human rights. Another important moment were the visits to the work place of Mwengi students and alumni to understand the process of social inclusion and acceptance of difference and diversity in the labor market. This experience of volunteering resulted in the production of two documentaries: “The Silent Chaos” (2013), by the Italian recording artist Antonio Spanò, which portrays the reality of the deaf subject in the context of the civil war, winning the Terra di Tutti Film award Festival 2013 as best Italian production and “Inner Me” (2016), which portrays the curious look of a deaf girl who walks in the streets of Butembo, providing through her look, encounters with deaf individuals, who narrate and signal their stories, difficulties and struggles in a society as contrasting as that of Butembo.

KEYWORDS: Education; Deafness; Volunteering; Human rights.

1 | INTRODUÇÃO

A escola Mwengi de Butembo, parte integrante deste relato de experiência, nos dá a possibilidade de situa-la no contexto da diversidade e dos direitos humanos. Trata-se de uma pequena escola, com um número reduzido de alunos e professores, vivendo em situação de abandono, visto que o Estado é completamente ausente e incapaz de fornecer proteção e serviços básicos ao seu povo.

Neste contexto, se pode afirmar que a negligência estatal contribui para a negação dos direitos humanos, cabendo á escola a árdua tarefa de assumir esse papel por meio de práticas educativas dialógicas capazes de promover a emancipação dos educandos e dos educadores para que possam agir internalizando os direitos humanos no imaginário social.

De acordo com Brasil (2007):

A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2007, p.18)

Não se trata, porém, de uma missão fácil, quando se vive em meio à conflitualidade causada por grupos armados. Buscar o bem-estar do ser humano exposto a vários fatores de risco, sem o apoio do Estado, pode ser considerado uma missão quase impossível.

Em um Estado falido e marcado pela corrupção (LWAMBO, 2011) como é o caso da República democrática do Congo, a situação se agrava enormemente, porque o indivíduo é um ser invisível e desprovido de direitos e sem acesso aos serviços sociais.

Ainda de acordo com Brasil (2007), vale a pena ressaltar que:

O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, 2007, p. 22).

Ao exercer sua função social, a escola não pode e não deve se esquivar do problema, cabendo á mesma por meio de sua prática pedagógica fazer deste espaço, um espaço privilegiado de ação com vistas a promover uma cidadania libertadora.

E para que seja possível a realização, a construção desta cidadania libertadora e seu efetivo exercício na sociedade é necessário: a formação de cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os (as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão (ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007, p.16).

Diante desta situação, se pode indagar: “exercitar o controle democrático das ações de qual Estado”? O Estado, na República democrática da Congo é um ilustre desconhecido. No caso de Butembo, cuja experiência foi realizada, é conhecida como uma vila que cresceu, e não obstante a população da cidade supere o percentual de 1 milhão e 300 mil habitantes, a presença do Estado não se faz sentir, como aponta (Lwambo, 2011), ao afirmar que a RDC é um dos países menos desenvolvido em termo de expectativa de vida, educação, saúde e qualidade de vida.

Assim sendo, na ausência do Estado, os processos educacionais são fundamentais para se construir uma cultura dos direitos humanos, como afirma Candau (2000). Não é uma futilidade afirmar que o problema acaba recaindo sobre a escola, a qual na sua função social precisa envolver todos os níveis da comunidade educacional, pois, sem um movimento da comunidade educativa, no que tange aos direitos humanos e a diversidade na RDC, tudo o mais seria uma falácia e total descomprometimento com a realidade e seu contexto.

Isto posto, cabe-nos ressaltar que no espaço da escola, aqui considerado como lugar da diversidade, é mister reafirmar a importância da co-responsabilização de educadores e educandos neste processo para a quebra de paradigmas cristalizados e/ou fundamentados em um conformismo paralisante pautado no medo e na insegurança. Os alunos precisam aprender a ler o contexto onde estão inseridos de modo a exercer a cidadania comprometidos com a vivência dos direitos humanos.

Tendo em vista essas considerações, vale ressaltar que:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (VIENA, 1996).

Não desconsiderando o contexto histórico das lutas para garantir os direitos humanos a nível internacional, salientamos, que algumas dificuldades se impõem, quando nos referimos à República democrática do Congo, porque não há um investimento efetivo na educação. A educação básica é garantida por lei, mas a qualidade da mesma não entra em discussão, pois o barateamento da educação e a falta de investimento na formação de professores e nas estruturas escolares, demonstram a precariedade do sistema e o descompromisso com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Diante dessa complexidade estrutural, em se tratando, especificamente, de uma escola para surdos, como chamar a atenção para as questões relacionadas à valorização e o respeito da diversidade em uma sociedade marcada por questões culturais contrárias às pessoas com necessidades educacionais especiais? Como promover o sujeito surdo nessa sociedade? Como formar para as questões dos direitos humanos de crianças e jovens surdos, quando toda uma sociedade se vê desprovida de direitos e oprimida pelos conflitos armados?

Nesse contexto, embora sabendo que as dificuldades seriam gigantescas, optou-se por realizar um trabalho que chamasse a atenção não somente da comunidade local, mas sim internacional, por meio de atividades que pudessem dar visibilidade aos sujeitos surdos.

Foi, portanto, a partir da preocupação com a realidade dos sujeitos surdos de Butembo, que em parceria com o regista e diretor italiano Antonio Spanò, foi produzido o documentário “The Silent Chaos”, filmado em 2011 em meio ao caos de Butembo, concentrando-se na vida de pessoas surdas (cuja condição é principalmente resultado de meningite infantil) no centro da zona de guerra.

Diante da repercussão do documentário a nível internacional e do processo de sensibilização iniciado, no ano de 2014, decidiu-se produzir um segundo documentário tratando especificamente da condição do sujeito surdo na sociedade congoleza. Desse modo, em parceria com o mesmo regista e diretor de “The Silent Chaos”, iniciou-se as gravações de “Inner Me”, um documentário que captura as histórias de Immaculée, Jemima, Sylvie e Stuka, quatro mulheres surdas que lutam contra a marginalização na cidade de Butembo, no Norte do Kivu, na República democrática do Congo.

Considerando a situação humanitária catastrófica vivida na área de realização do voluntariado, resultado de violências locais e conflitos armados, o presente trabalho se justifica pela necessidade de refletir e discutir questões referentes a educação, a diversidade e os direitos humanos em um contexto de desigualdades e vulnerabilidade.

2 | O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA E A POPULAÇÃO ENVOLVIDA

Como mencionado alhures, a experiência foi realizada com alunos e ex-alunos surdos da Escola Mwengi, da cidade de Butembo, R.D.C. com vistas a despertar a atenção para a realidade vivida por esses sujeitos privados de seus direitos humanos por viverem em área de conflitos armados e por questões culturais.

A escola, cenário de nossa prática se reinventa continuamente em sua ação educativa. Alunos e professores são desprovidos de material e as instalações da escola são precárias.

Trata-se de uma construção em alvenaria, corpo único, retangular, situada em um ponto isolado da cidade, porém, não muito distante do centro.

O prédio escolar não é cercado por muros ou qualquer outra demarcação, tendo um amplo espaço ao derredor, sendo a parte frontal a de um terreno arenoso e a parte traseira, um terreno com pequenas árvores e vegetação rasteira.

Como em toda a cidade, a escola não possui água encanada, banheiros ou energia elétrica, sendo a luz do sol necessária para a iluminação das salas de aula.

A escola possui 7 salas, sendo que 6 são destinadas a acolher os alunos do 1 ao 6 ano e a sala maior é dividida entre o diretor, a secretaria e o espaço para guardar materiais diversos.

Na época de desenvolvimento do voluntariado, os professores recebiam um salário de 30 dólares por mês, confirmando os dados do Fundo Monetário Internacional – FMI, ao dizer que a população congoleza vive com menos de 1\$ dólar ao dia, o que faz com que cerca de 70% da população viva em situação de pobreza e insegurança alimentar.

Embora sendo um país onde abundam os recursos naturais, a República Democrática do Congo apresenta um baixo índice de desenvolvimento humano devido aos conflitos armados internos que como um círculo vicioso se retroalimenta devido ao legado da colonização belga, das questões geopolíticas e de pertença, o que dificulta as tentativas de pacificação.

Deste modo, a população congoleza sofre as consequências da atuação de grupos armados e milícias instaladas nas províncias do Norte Kivu.

A população vive à mercê desses grupos sendo obrigada a conviver entre a morte e os deslocamentos contínuos para fugir das regiões conflituosas.

Em nossas viagens pelas estradas de terra ou cruzando o extenso Parque Nacional de Virunga, a tensão era constante devido a insegurança e o medo de sermos abordados por milícias ou rebeldes, não obstante a presença dos soldados em meio à floresta, se fazia notar como aqueles que deveriam “garantir” a segurança das estradas.

Na cidade a presença da ONU (Organização das Nações Unidas) é um constante

vai-e-vem de carros, tanques e caminhões lotados de soldados que se deslocam continuamente para garantir a segurança nos limites da cidade, visto que as milícias armadas avançavam e se aproximavam continuamente. Prova disso é que em nossa primeira viagem em 2011, os conflitos armados estavam localizados a 300 km de Butembo, na região de Goma, e em 2012 a apenas 57 km, quando as milícias armadas invadiram a cidade de Beni, causando pânico e mortes. Uma vez, expulsos da cidade, fugiram para a floresta adentrando o Parque Nacional de Virunga.

Essa é apenas uma situação! Não se trata, pois, de um grupo apenas, mas de uma quantidade de grupos armados e de milícias que se distribuem nas províncias do Norte do Kivu, atingindo milhões de congolese diariamente. E pode-se dizer de acordo com Buhaug e Gates (2002), que por serem conflitos localizados longe da capital Kinshasa, fica muito difícil lidar com os mesmos, de modo a por fim em suas ações, pois existem diversos fatores envolvidos, tais como a área total do território, as questões fronteiriças com algum outro país e a existência de recursos naturais, que contribuem para intensificar os conflitos.

Nossa questão inquietante sempre foi a de como promover uma ação educativa neste cenário marcado por conflitos, vulnerabilidade, medo e insegurança, devido à falta de instituições estáveis que pudessem garantir os direitos humanos.

3 | METODOLOGIA

Uma vez definido que nosso trabalho voluntário deveria ultrapassar as fronteiras congolese, optamos por produzir um documentário onde fosse possível alinhar a situação conflituosa do país, situando na mesma a questão do sujeito surdo enquanto cidadão marginalizado e também vulnerável em meio à guerra.

Para tanto, decidimos investigar a história de vida de alguns sujeitos surdos e ouvintes, com o intuito de dar voz aos mesmo por meio do documentário, para que os mesmos por meio de suas histórias relatassem suas práticas sociais e a forma como se inseriam e atuavam nas situações de conflitos em Butembo.

A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa. No relato de vida o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, objetivando apreender e compreender a vida conforme o relato e interpretação do próprio ator. Trata-se buscar conhecimentos sobre o indivíduo a partir de sua própria experiência humana e em seu ambiente.

De acordo com Brioschi e Trigo (1987):

O método de História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim esse método é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação).

Tal método possibilitou o estudo sobre a vida de alguns sujeitos surdos e ouvintes, penetrando em suas trajetórias históricas para compreender as relações com o contexto de vulnerabilidade instalado na região.

3.1 Procedimentos

Para organizar as etapas deste trabalho foi fundamental a presença de seu idealizador Antonio Spanò, jovem italiano, que após se formar em Direito pela Universidade de Siena, abandonou tudo para seguir sua paixão e trabalhar como operador de câmeras freelance para produções de TV, reportagens e produções cinematográficas.

A produção do documentário “The Silent Chaos”, exigiu algumas etapas, tais como: a formação de uma equipe composta por professores da escola para surdos, intérprete de língua de sinais, intérprete de língua francesa e intérprete de swahili; a criação dos roteiros de gravação, a definição dos sujeitos/atores a serem envolvidos; o processo de edição e finalização do documentário e por fim, a divulgação a nível internacional com o objetivo de tornar ainda mais conhecida a realidade e chamar a atenção para situações desconsideradas ou simplesmente, esquecidas pelas autoridades locais e internacionais.

As atividades foram desenvolvidas no arco de 30 dias e o material das entrevistas, bem como as imagens da cidade e tudo o que foi coletado foi levado para análise pelo idealizador do documentário para proceder posteriormente com a edição e finalização do projeto, que tratava-se de um grande desafio para a equipe, dividida entre a República Democrática do Congo e a Itália.

O trabalho foi lento e gradativo e nesse meio tempo, outras viagens foram realizadas a Butembo para trabalhar o material no que diz respeito ao processo de interpretação das entrevistas com as histórias de vida dos atores envolvidos.



Depois de muitos percalços e dificuldades, finalmente, em 2013 o documentário “The Silent Chaos” foi finalizado, retratando a realidade de sujeitos surdos vivendo no centro da zona de guerra, onde o viver se torna um empreendimento corajoso visto que há superstição, expulsão, violência física e assassinato sem qualquer consciência.

4 | RESULTADOS

O documentário por sua abordagem estética, habilidades e experiência, visa despertar as emoções do espectador, que uma vez pego já na primeira cena parece que não há como voltar de lá.

Com uma forte mensagem jornalística, o documentário chama a atenção para a situação humanitária, que não obstante os acordos internacionais que acabaram com a sangrenta guerra que durou mais de dez anos, a República Democrática do Congo ainda não encontrou a paz, pois, as atrocidades feitas, a ganância das potências estrangeiras continuam criando as premissas de violência e armas para governar a região do Norte do Kivu.

Neste ambiente de turbulência social, os mais fracos estão condenados a sucumbir primeiro: este é o caso de pessoas surdas que vivem na cidade de Butembo. Marginados e recusados pela sociedade, banidos pelas famílias, os sujeitos surdos vivem como fantasmas entre os humanos, condenados a um deslumbrante silêncio.

No dizer de Spanò, “The Silent Chaos” foi concebido como um documentário sobre uma das muitas guerras em silêncio em curso no mundo. No entanto, o script inicial foi alterado após um encontro com algumas pessoas surdas em Butembo. Era impressionante ver que entre a população eram aqueles com mais anseios de se comunicar. A partir desse momento ficou claro que nossa maneira de descrever a realidade desse lugar teria mudado. Finalmente, encontramos o ponto de partida do filme.

O título do documentário contém a interpretação de todo o filme; o contraste nele reflete as contradições que tivemos que lidar com a condução do nosso trabalho realizado em Butembo.



Fig. 1 – Imagem da capa do dvd do documentário “The Silent Chaos”.

O documentário não apenas relata a guerra, contada pelas pessoas que a experimentam todos os dias, mas também mostra a condição da comunidade de surdos de Butembo dentro de uma sociedade onde a relação com a natureza e as superstições ainda é muito forte.

A superstição e as crenças mágicas fazem a diversidade parecer uma ameaça, seja uma desvantagem ou um inimigo em guerra. Na verdade, esses elementos também permeiam o caminho para fazer a guerra.

Em uma sociedade dominada por palavras, onde a fala e a linguagem é tudo, as pessoas que não conseguem ouvir e não podem ser ouvidas não têm motivos para existir. A condição de pessoas surdas em Butembo é de alguma forma uma metáfora da guerra silenciosa sofrida pela República Democrática do Congo.

Contrastes e contradições da sociedade congoleza são mostrados não apenas por sinais e palavras, mas também por uma descrição visual preeminente caracterizada por fortes antinomias (que combinam com a narração pessoal).

Nesse sentido até mesmo a música eletrônica escolhida como trilha sonora descreve perfeitamente a atmosfera de ansiedade e resignação que pode ser percebida no norte do Kivu. Portanto, “The Silent Chaos” é um testemunho documental: não quer definir causas ou colocar responsabilidades, mas quer encorajar o espectador a escutar.

Ressalta-se que o documentário foi exibido em 2013 em diversos festivais de filmes e cinema, recebendo prêmios na Itália, na França, Bolívia, México, Ucrânia, entre outros países, totalizando 40 prêmios como reconhecimento do trabalho cinematográfico e humanitário realizado.

Tal repercussão, levou-nos a produzir um segundo documentário para retratar de modo específico a questão dos sujeitos surdos em Butembo.

Nesse sentido, nasceu o segundo projeto intitulado “Inner Me” (Meu eu interior) como um pequeno documentário que captura as histórias de Immaculée, Jemima, Sylvie e Stuka: quatro mulheres surdas que lutam contra a marginalização na cidade de Butembo, no norte do Kivu, RD Congo, um país definido pela guerra.

As mulheres e as pessoas com deficiência em Butembo estão confinadas ao fundo da sociedade. Pessoas que não podem ouvir e não podem ser ouvidas são condenadas ao ostracismo como se não tivessem razão para existir.

A sociedade congoleza ainda acredita que as incapacidades se originaram de espíritos malignos que amaldiçoam uma família.

O documentário também procura destacar a normalização da violência generalizada contra as mulheres, que são vítimas de uma cultura de estupro sistêmica e sofrem abusos e opressões diariamente.

A lente da câmera segue Jemima, a pequena guia da história, através das estradas vermelhas empoeiradas de Butembo e encontra as outras três mulheres, Immaculée, Stuka e Sylvie e, através de seus olhos e reflexões íntimas, tais mulheres compartilham suas poderosas histórias de luta e sobrevivência revelando a bela resiliência do espírito humano.

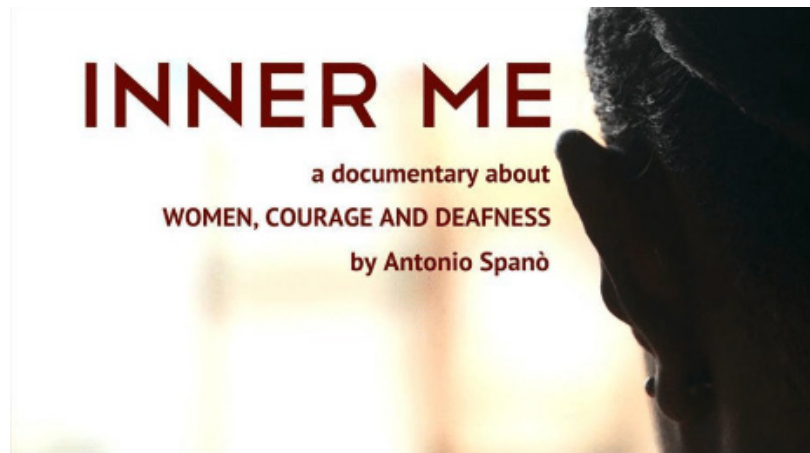


Fig. 2. – Imagem da capa do dvd do documentário “Inner me”.

Convém ressaltar que o documentário, inteiramente autofinanciado, nasceu do encontro de Antonio Spanò com a comunidade surda de Butembo enquanto filmava seu documentário anterior “The Silent Chaos”. Antonio ficou profundamente emocionado com a necessidade de se comunicar e compartilhar suas histórias e decidiu retornar a Butembo em 2014 com o objetivo de ajudar os surdos a narrarem suas próprias histórias poderosas de coragem e resiliência, onde como voluntário foi possível contribuir a partir das experiências vividas com pessoas surdas no Brasil, na Itália e nas Filipinas e com questões relacionadas a atividades exercidas nos meios de comunicação como rádio e TV.

Com esse documentário, os envolvidos objetivavam inspirar as pessoas a refletir sobre histórias que podem parecer estrangeiras, mas que realmente revelam significados mais profundos que são universais para todos nós: o poder da comunicação e das relações em nossas vidas.

Desse modo, “Inner Me” é a nossa voz interior. Essa voz tão clara dentro de nós, mas que todos tivemos dificuldades para revelar ao mundo. As pessoas surdas são o exemplo do esforço que fazemos para comunicar o nosso “Inner Me”.

Jemima, (13 anos) nas figuras 3 e 4 é protagonista e a guia da história. Ela estuda no 6º ano na Escola Mwengi para surdos da cidade de Butembo, e passa seu tempo livre explorando as ruas caóticas da cidade. Na história, a seguimos até o coração de Butembo e testemunhamos seu mundo através de seus próprios olhos.



Fig. 3 e 4 – Jemima, jovem surda protagonista de “Inner Me”.



Fig. 4. O olhar de Jemima

A jovem Immaculée (26 anos) tornou-se surda quando tinha 6 anos de idade, depois de contrair meningite bacteriana. No ensino médio, ela era uma estudante brilhante e trabalhadora e se graduou ganhando notas mais altas do que a maioria de seus colegas de classe e sonha em frequentar a universidade.

Atualmente, Immaculée trabalha como costureira em um atelier da cidade e espera a oportunidade para realizar seu sonho de frequentar a universidade.



Fig. 5 – (Immaculée, 26 anos)

Stuka perdeu a maior parte de sua família durante a guerra civil. Ela trabalha como aprendiz em uma loja de costura nos subúrbios de Butembo. Por ser uma aprendiz, não recebe nenhum salário, somando-se ao fato de ser uma pessoa surda e dependente de seus parentes. Ela sonha em se tornar independente criando, confeccionando e vendendo suas próprias roupas. Esse sonho de autonomia é o que inspira a jovem Immaculée, que se dedica com afinco às suas atividades no atelier onde trabalha.



Fig. 6 – (Stuka, 38 anos)

Sylvie ficou surda quando tinha 4 anos depois de contrair meningite bacteriana. Ela é mãe solteira e ganha a vida vendendo frutas nas ruas de Butembo. Sua história de coragem e determinação é mostrada através de seu relacionamento com sua filha ouvinte.



Fig. 7 – (Sylvie

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta experiência de voluntariado em parceria com a Piccola Missione per i Sordomuti, o diretor Antonio Spanò e a Escola Mwengi, de Butembo,

contribui enormemente para a construção de conhecimentos sobre uma realidade que até então era conhecida somente por meio de estereótipos.

Cada viagem era marcada por uma nova descoberta. Não obstante, a situação de vulnerabilidade, a esperança era algo muito presente no olhar de cada congolês que encontramos em nosso caminho. Cada um com sua história, lutas, angústias. Rostos marcados sim pelo sofrimento, mas ao mesmo, uma serenidade no olhar e uma capacidade fenomenal de acolher.

Desse modo, após realizar 10 viagens ao continente africano, na República Democrática do Congo e ter vivido com esse povo a insegurança de estar em meio aos conflitos armados, esta situação de vulnerabilidade em meio à conflitualidade, tornou-me uma pessoa mais resiliente, porque aprendi na prática que a resiliência é esta capacidade de resposta e adaptação a uma situação adversa.

Outro fator relevante que vale a pena destacar é a questão do empoderamento que nos propomos a levar a uma parcela pequena e socialmente insignificante de Butembo – os alunos e professores surdos da Escola Mwengi. – Foi com esse grupo de excluídos e marginalizados que realizamos um serviço humanitário de primeira grandeza, dando visibilidade a nível internacional por meio dos documentários “The Silent Chaos” e “Inner Me”.

Nossos agradecimentos a todos os congolezes que nos ajudaram a nos tornar mais humanos, esperançosos e resilientes.

REFERÊNCIAS

BUHAUG, H., GATES, S.. **The Geography of Civil War**. Journal of Peace Research, 2002. Volume 39, p. 417–433. Disponível em: <http://jpr.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/4/417>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/noticias/1_pledh_2006.pdf. Acesso em 18 set. 2017.

BRIOSCHI, L. R., TRIGO M. H. B. **Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas**. Ciência e Cultura. 1987; 39 (7): 631-7.

CANDAU, V. M.. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.M.; SACAIVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993 (disponível em <http://www.planalto.gov.br/sedh>, 2006). Acesso em: 18 set. 2017.

LWAMBO, Desirée. **“Before the War, I was a Man”**: Men and Masculinities in Eastern DR Congo”. Heal. Africa. 2011, p. 6-25. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13552074.2013.769771>. Acesso em: 18 set. 2017.

O OLHAR DOCENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PRODUZIDA A PARTIR DE OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES

Joselene Granja Costa Castro Lima

Secretaria de Educação do Estado da Bahia,
Salvador - Bahia

RESUMO: O presente trabalho tem como base registrar as ações desenvolvidas pela professora das disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação, nos últimos quatro anos de aplicação de oficinas durante as suas aulas, na sala de laboratório de informática do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, fazendo assim uma reflexão a respeito dos resultados significativos alcançados através de um trabalho desenvolvido com o objetivo de enriquecer e expandir o aprendizado dos alunos da educação básica pública, com práticas de leitura e produção textual multimodais aplicados nas atividades da área de Linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: oficinas; práticas; produção.

ABSTRACT: The present work has as a base record the actions developed by the teacher of the Portuguese Language and Writing disciplines, during the last four years of applying workshops during her classes, in the computer lab room of Edvaldo Fernandes State College, thus making a reflection about the significant results achieved through a work developed with the objective of enriching and expanding the

learning of students of public basic education, with multimodal textual reading and production practices applied in the activities of the Language area.

KEYWORDS: workshops; practices; production.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que a primeira década desse século tem sido marcada por políticas públicas que têm buscado discutir, repensar e reformular os processos educativos no Brasil. Nesse contexto, a educação vem proporcionando uma vivência das **práticas** pedagógicas aos discentes.

A participação do professor é de fundamental importância no cotidiano escolar e para que o trabalho tenha êxito. Ele trabalha com a tessitura do conhecimento, seja sob a ótica de dar aulas, como mediador da socialização do saber, ou como agente de divulgação do que é socialmente relevante. Uma das primeiras atividades desenvolvidas pelo docente de Língua Portuguesa e Redação, no Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, localizado na cidade de Salvador - Bahia, foi a observação nas aulas de Língua Portuguesa, com a participação ativa da turma participante do processo. Tal atividade foi adotada a fim de se conhecer a prática docente e para que

houvesse uma adaptação da realidade escolar. O que veio a desencadear a realização de diagnóstico das necessidades relativas às perspectivas didático- pedagógicas da referida disciplina.

Através de relatos de observações realizadas em sala deu-se o levantamento das deficiências relacionadas, sobretudo, à produção textual dos alunos. Quanto à leitura verificou-se que a turma pesquisada não apresentava o hábito de ler, o que poderia justificar a dificuldade de compreensão textual. Somado a essas atividades na escola, iniciou-se análise e discussão de textos teóricos baseados no processo de produção e compreensão textual das habilidades da fala, escuta, escrita e leitura.

Os PCN (1997) de Língua Portuguesa afirmam que “o ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem assumindo que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”.

Esse trabalho pautou-se, também, nas reflexões dos autores BAKHTIN (2003) e MARCUSCHI (2008) que valorizam os gêneros textuais associados ao contexto sociocultural do sujeito. A partir da leitura de MARCUSCHI (2008) “os gêneros textuais são textos que as pessoas encontram na vida diária, isto é, a partir de vivências na sala de aula, com enunciados escritos ou falados, através de entrevistas, depoimentos e outros”. Já de acordo com as concepções de BAKHTIN (2003) “as diversas atividades dos sujeitos estão ligadas com as práticas sociais”. Para o autor há também uma junção entre o uso da linguagem e os diversos campos da atividade humana.

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua”. E assim deu-se o planejamento das atividades para a aplicação de oficina intitulada: “*Língua Portuguesa no laboratório de informática: ensino de leitura e produção de textos multimodais para o ensino técnico profissionalizante*”, realizada com turmas do curso profissionalizante Técnico em Informática, utilizando ferramentas tecnológicas a fim de construir reflexão e prática dos mecanismos digitais para o aperfeiçoamento da leitura e escrita, ampliando os conhecimentos acerca de alguns gêneros textuais. A atividade concretizou-se pelas respostas dos alunos ao apontarem o desejo de conhecer e trabalhar com alguns gêneros textuais, pelas suas produções textuais, onde predominavam a linguagem informal e expressões típicas da internet.

De acordo com os PCN (1997) de Língua Portuguesa, “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de falar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”. É relevante ressaltar, que o papel da professora, durante a realização das atividades de construção das sequências didáticas, que culminou nas oficinas, foi de orientar as produções textuais e as reescritas dos textos produzidos por todos os envolvidos no processo.

A construção das oficinas baseou-se em percepções de algumas dificuldades a

serem trabalhadas com o alunado, em sala de aula, levando a uma construção coletiva de um trabalho significativo sobre alguns tipos de gêneros textuais, totalizando cinco oficinas aplicadas: sobre os gêneros: blog, pôster, jornal digital, charge e a oficina de redação para o ENEM 2016. Além de permitir a reflexão crítica do discente, a prática de fazer oficina em sala de aula possibilitou o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas no processo de ensino aprendizagem.

2 | OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A CRIAÇÃO DE BLOG, COM TEXTOS MULTIMODAIS

As oficinas de leitura e produção de texto, descritas aa seguir, foram realizadas na sala de informática do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, entre os anos de 2013 a 2016, com a mesma turma, nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação. As atividades de produção e compreensão do texto, reconhecendo as habilidades da fala, escrita, leitura e escuta, promovem a expansão das possibilidades do uso da linguagem (BRASIL, PCN, 2000).

Portanto, a primeira oficina de Língua Portuguesa e de Redação realizada no colégio se deu no laboratório de informática da escola, com o ensino de leitura e produção de textos multimodais para o ensino médio profissionalizante, com a criação de Blogs cujo o objetivo foi utilizar as ferramentas tecnológicas a fim de auxiliar na construção, junto com os alunos da escola, da reflexão e da prática dos mecanismos digitais para o aperfeiçoamento da leitura e escrita, ampliando os conhecimentos sobre o gênero textual blog. A oficina teve início em novembro de 2013 e término em maio de 2014. Criação de blogs pelos alunos, conforme as apresentações a seguir:



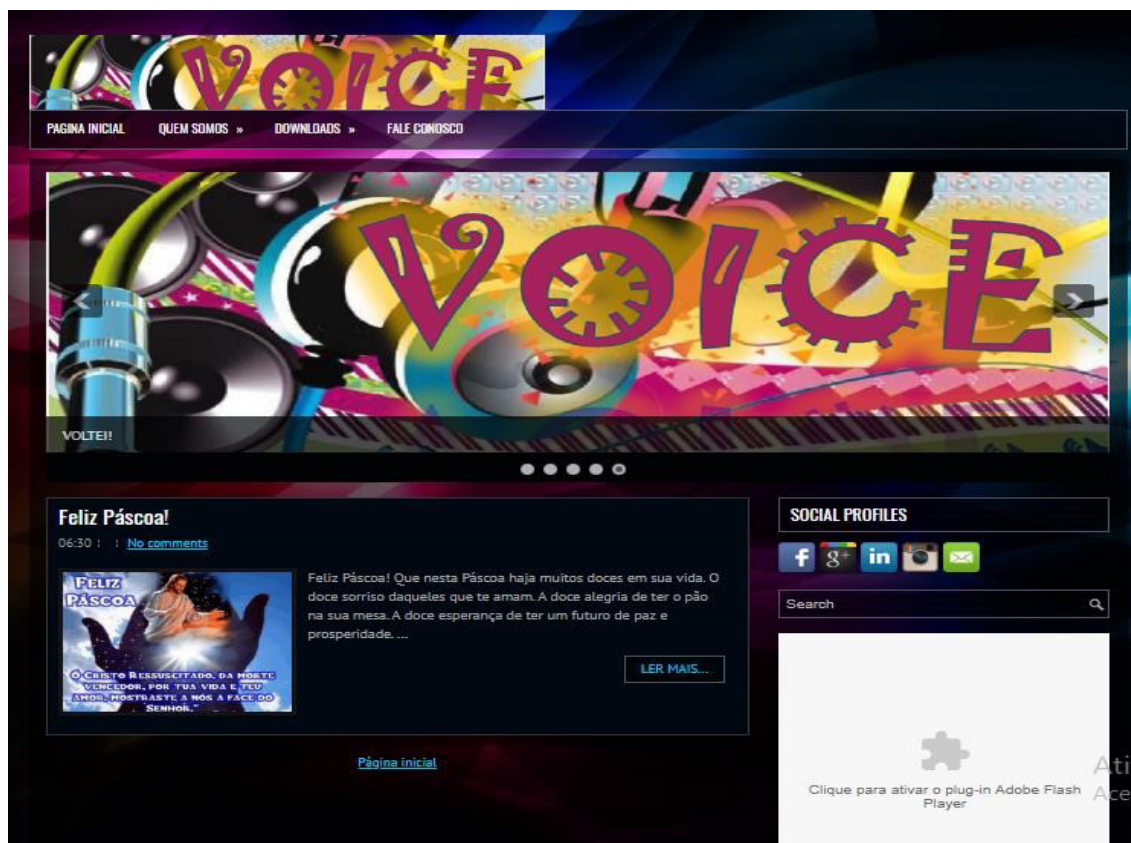
Relato feito pelo grupo que criou o Blog KMPR Atualidades:

“Inicialmente procuramos falar sobre algo interessante para um público alvo específico, entretanto a proposta inicial era de muita simplicidade tanto na escrita quanto no layout, mas sempre com a ideia de criar uma revista eletrônica. Então, aos poucos reformulamos o blog, porém mantendo o mesmo objetivo e deixando ele com nosso perfil. Durante as férias, as publicações mais frequentes foram as reflexões diárias, atualizações de moda e prévias de lançamentos de filmes mais esperados e mais comentados do momento. Como exemplo, temos a postagem do trailer do filme “a culpa é das estrelas” e todas as outras novidades que surgiram relacionadas a esse filme, ao qual nos comprometemos a estar postando as novidades, até que o filme seja lançado. Sabemos que as palavras podem mudar o dia de cada pessoa, por isso as reflexões diárias é uma forma de dizer para nosso leitor que viva um dia após o outro. Para aprimorar o desenvolvimento do blog, contamos agora com uma aba de tutoriais onde disponibiliza dicas e conhecimentos sobre CorelDraw, ajudando a você a criar o seu logotipo e anúncios além de novidades sobre o mundo da tecnologia. Nosso blog contém também tutoriais ensinando alguns truques de moda, beleza e saúde para ajudar no bem-estar das pessoas. Como o objetivo é entreter quem nos visita, agregamos também uma parceria com o blog ‘RKANIMES’, que está voltado para disponibilizar animes online. Algumas postagens do blog foram comentadas, o que nos impulsionou a melhorar a cada dia e satisfazer cada vez mais o nosso público, por isso lançamos uma promoção onde selecionamos fotos dos fãs do livro ‘A culpa é das Estrelas’, para colocar como destaque sendo “o fã da semana”, que irá aparecer no slide principal durante sete dias”.



Relato feito pelo grupo que criou o Blog Compu tá Rindo:

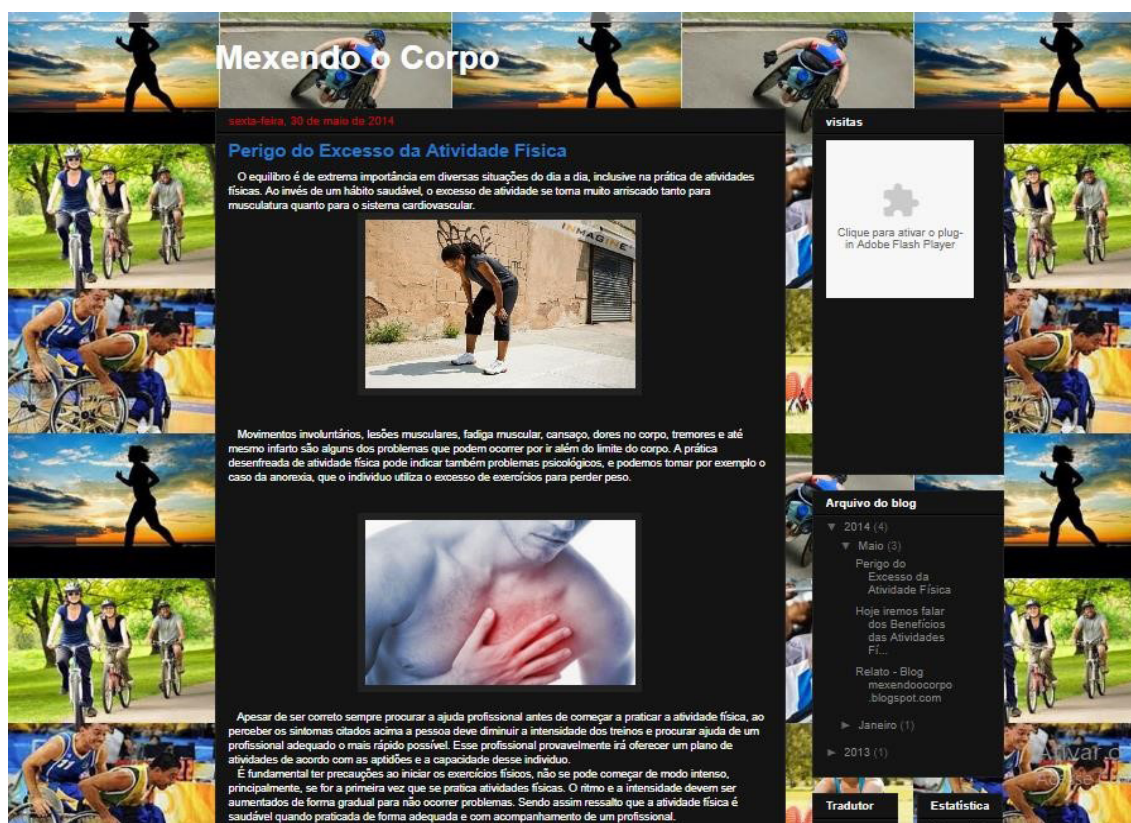
“Somos um grupo constituído por quatro estudantes do curso técnico de informática. E criamos esse blog com o intuito de entreter o público juvenil, onde vamos unir o humor com o mundo dos computadores. Esperamos que vocês possam se divertir. Temos também o perfil do Facebook para as pessoas visitarem, de preferência as meninas (kkkk), ou os que quiserem nos adicionar e nos conhecer (kkkkk). Aqui nós vamos postar conteúdos humorísticos voltados para o seu entretenimento e para vocês que gostam de dar boas risadas. Nosso intuito é unir a tecnologia com o humor para que vocês possam se divertir e aprender ao mesmo tempo. Isso é uma forma de apelar para você acessar nosso blog? Claro que é!!!”



Relato feito pelo grupo que criou o Blog Voice:

“Quando nos foi sugerida a escolha de um tema, optamos por algo que se referisse a música e escolhemos o nome Voice (Voz). O nosso público alvo é aquele que gosta de música e ele pode se sentir à vontade para nos pedir qualquer estilo de música. Somos uma espécie de rádio FM; O público pede a música desejada e nos dedicamos a realização de sua escolha. Em dezembro, o nosso blog Voice passou por mudanças em seu layout, com o objetivo de melhorar o acesso dos nossos visitantes. Com disponibilidade de downloads de músicas, as postagens ficaram separadas para melhor apreciação e estão na versão de slides também, que passam automaticamente no topo do nosso blog. Inserimos um chat (bate-papo) para a nossa comunicação com os nossos visitantes. Temos também outros assuntos que são abordados no nosso blog, tais como o conhecimento da voz, que permite cada pessoa conhecer

seu tipo vocal, para melhoria na hora do canto e instrumentos que possa acompanhar a voz de acordo com o timbre acentuado. O interesse dos nossos internautas tem a cada dia evoluído com as novas novidades no blog que tem chamado a atenção de diversas pessoas. Hoje chegamos a um grande nível, que até mesmo pessoas de fora do Brasil conheceram nosso blog. O designer também foi importante para incrementar as novidades. O contador de visitantes agora se localiza no final da página à direita e optamos em deixar o mouse com o layout do ponteiro em formato de símbolo musical. Há também a parte de “quem somos” onde foi separado em páginas para descrever cada um dos componentes.”



Relato feito pelo grupo que criou o Blog Mexendo o Corpo:

“De acordo com o perfil da equipe e do interesse comum por exercícios físicos decidimos explicar a necessidade & benefícios trazidos pela prática de atividades físicas. A proposta inicial era passar alguns conhecimentos de como cuidar do corpo, qual a necessidade real de fazer exercícios, qual a importância dessas práticas e os benefícios trazidos, além de apresentar, também, como se alimentar corretamente para uma boa qualidade de vida. Buscamos trazer no nosso blog, uma linguagem simples, multimodal com uso de imagens e texto, para que, além de atrair a atenção do leitor, não se torne algo monótono. A proposta é de atingir o público alvo de jovens e adolescentes que têm interesse em manter uma vida saudável e ainda não conhecem os benefícios trazidos por essa prática. No entanto, não se restringe aos jovens, já que frequentemente podemos ver a crescente participação de adultos de meia-idade e idosos em atividades físicas querendo melhorar o seu bem-estar. Vale salientar que mesmo sendo importante praticar exercícios, nosso corpo não é uma máquina

e necessita de descanso. E necessário se praticar atividades físicas para manter-se bem e ativo, mesmo em idade avançada. Apesar de buscar instruções da melhor e mais correta forma, é de extrema importância que o leitor tenha acompanhamento de um profissional qualificado.”



Relato feito pelo grupo que criou o Blog Outro lado do Mundo:

“O nosso blog foi criado com o objetivo de abordar temas sobre o racismo, o preconceito e o bullying. Falamos sobre o conceito dessas palavras porque muitas pessoas não sabem o que cada uma delas significam. Falamos também sobre os recentes acontecimentos no Brasil acerca dos temas e um deles foi o caso do jogador do Cruzeiro que sofreu agressão verbal pelos torcedores do time adversário que o chamaram de “macaco”. Outro a sofrer esse tipo de agressão foi o jogador Daniel Alves, do time do Barcelona, que foi atingido por uma “banana” no momento em que ele foi cobrar o escanteio. O blog, que mesmo estando em off e não tendo muitos comentários, está ajudando muita gente, pois está sendo visitado por seis países (EUA, Alemanha, Brasil, Malásia, Reino Unido, Canadá). Então achamos que estão tirando muito proveito dos conteúdos dele.”

3 | OFICINA PARA A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PÔSTER

A segunda oficina produzida foi sobre o gênero textual Pôster, cujo objetivo era orientar os então alunos do 3º ano do curso Técnico em Informática, do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, para a confecção e a produção de um Pôster coletivo,

na ferramenta Google Docs., analisando de que forma esse trabalho será apresentado no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Diversidade, Cidadania e Inovação, na cidade de Recife - Pernambuco. Bem como apresentar aos alunos o gênero textual Pôster, muito utilizado no meio acadêmico, com a finalidade de instruí-los com aportes teóricos, para que posteriormente eles criem e apresentem o seu próprio Pôster. Além de observar as escolhas que os alunos trouxeram, de temas diferentes de pôster, pode-se mostrar os tópicos de um pôster (introdução, objetivo, desenvolvimento, conclusão e bibliografia), para a sua familiarização do assunto relacionado. Após o trabalho apresentado em sala de aula, será analisado e revisado o pôster produzido pelos alunos do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes. E, por fim, fazer com que o aluno perceba que um pôster bem organizado e atraente, unido à comunicação eficiente e clara, garantirá uma excelente apresentação. Essa oficina teve início em 13/03/2015 e foi até 17/04/15.



Figura 1: resultado da Oficina sobre Pôster, de criação da turma, contendo os seguintes aspectos: introdução, objetivo, metodologia, resultados e bibliografia.

4 | OFICINA PARA CONSTRUÇÃO DE UM JORNAL DIGITAL

A terceira oficina foi sobre jornal digital, tendo como objetivo trabalhar o gênero

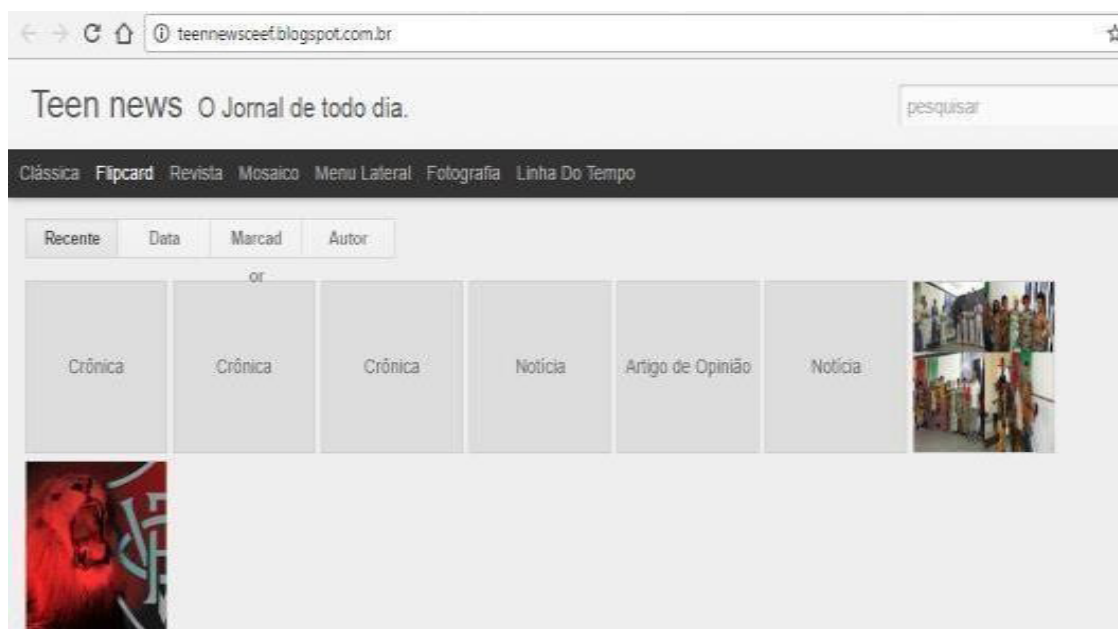
textual jornal, com a finalidade de estimular os alunos a ler e escrever, ampliando seus conhecimentos através dos diferentes tipos textuais, presentes no gênero jornalístico, para culminar na produção de um jornal digital, pela turma. Teve início em 14 de agosto de 2015 e foi até 17 de novembro de 2015.

Resultado da produção da oficina sobre Jornal Digital:

- <http://gabriluan.wix.com/jornal-pacto/>
- <http://teennewsceef.blogspot.com.br/>
- <http://www.noticiassemfreio.jex.com.br/>

Apresentação dos jornais digitais produzidos. com os endereços eletrônicos:





5 | OFICINA PARA PRODUÇÃO DE CHARGES

A quarta oficina foi intitulada “Construção de Charges” e se trabalhou com o gênero textual na sala de laboratório durante as aulas de Língua Portuguesa e de Redação, cujo o objetivo foi fazer um diagnóstico de investigação, em forma de questionário, dos conhecimentos sobre charge, aplicado aos alunos do Curso Técnico em Informática, que se deu no dia 06 de maio e foi até o dia 10 de junho de 2016. As inúmeras maneiras de linguagens demonstradas pelo gênero textual: charge pode suscitar no alunado uma forma de aprendizagem mais lúdica e significativa no que se refere à criticidade frente a questões sociais e culturais.

Tal atividade teve como referencial os teóricos KOCH (2006), com o conceito de leitura como uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, considerando que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor; DIONÍSIO (2008), no pressuposto em que uma sociedade cada vez mais visual, a combinação de imagem com a escrita é observada com grande frequência e a atividade de atribuir sentidos, bem como a capacidade de produzir mensagens provenientes de múltiplas linguagens é essencial em uma sociedade cada vez mais visual; MARCUSCHI (2008), com a concepção de que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Tendo uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma; e BAKHTIN (2003), com a concepção de que o significado de um discurso não será entendido apenas pelas palavras que o compõem, é necessário, para seu entendimento completo, analisar toda uma situação, na qual os interlocutores são de suma importância, uma vez que é a vivência de mundo deles que os leva a reconhecer/construir determinada ideologia. Tais autores deram apoio para discutir os

novos conceitos de texto, leitura e sua compreensão.

Com o surgimento dos computadores, as novas formas de linguagem e de letramento emergiram para o hábito da leitura no processo de formação de leitores críticos, tendo assim que analisar e compreender não só o que está escrito, mas também o que está implícito no texto. Viver em uma era digital é perceber o mundo por meio de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos, tornando-se relevante o ato de refletir para interpretar e produzir textos. A construção da oficina sobre charge iniciou-se com confecção semanal de sequências didáticas, voltadas ao estudo e construção de textos multimodais e aplicadas aos alunos do ensino médio do curso profissionalizante Técnico em Informática do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes. A realização desse trabalho de leitura e produção textual contou com o auxílio de diversos recursos audiovisuais, tais como: vídeos, jornais online, Power Point, tablets, notebooks, materiais didáticos e pedagógicos, provas dos ENEM dos anos anteriores (que tinham questões com charge) e o próprio livro didático utilizado durante as aulas.

Antes da atividade ser aplicada foi distribuído um teste de sondagem para toda a turma, a fim de saber quanto os alunos conheciam sobre esse gênero textual. Posteriormente, foi solicitado que os discentes pesquisassem exemplos de charges na internet e a partir dos resultados da sondagem anterior, foi planejada e montada a oficina. No total, foram cinco encontros com a turma, sendo abordados os elementos estruturais que formam a charge, bem como os elementos e objetivos críticos e sociais que esse gênero objetiva. As atividades seguiram com exposição do conteúdo através de slides (em Power Point), vídeos e rodas de conversa, em forma de debate; sempre discutindo os temas atuais apontados pela mídia.

Com a oficina de produção de charge pretendeu-se que os alunos percebessem a importância de estarem atentos às situações comunicativas do gênero discursivo; identificassem como é utilizado o diálogo na charge; apontassem os diferentes tipos de balões dentro da charge; conseguissem identificar as diferenças entre charge e tirinhas; e por fim, aprendessem a construir uma charge pelo aplicativo indicado, posteriormente, ou por outros meios que desejassem pesquisar.

No final dessa oficina foram apresentados os trabalhos finais criados pelos grupos de alunos, que contou com a elaboração e construção de uma charge e de um relatório sobre a confecção e a produção dessa atividade. Desta forma, todos os alunos participaram do processo, cujo tema foi livre, podendo perceber, através da apresentação, que a oficina despertou relevante interesse, não apenas no âmbito da produção do trabalho solicitado, mas também da compreensão e interpretação do gênero discutido no decorrer de toda a oficina, fato que os auxiliaram na resolução de questões em sala de aula e de provas como o ENEM e vestibulares que iriam prestar.

A seguir, os resultados alcançados na produção de Charges criadas pelas quatro equipes que foram formadas para realização do trabalho final:

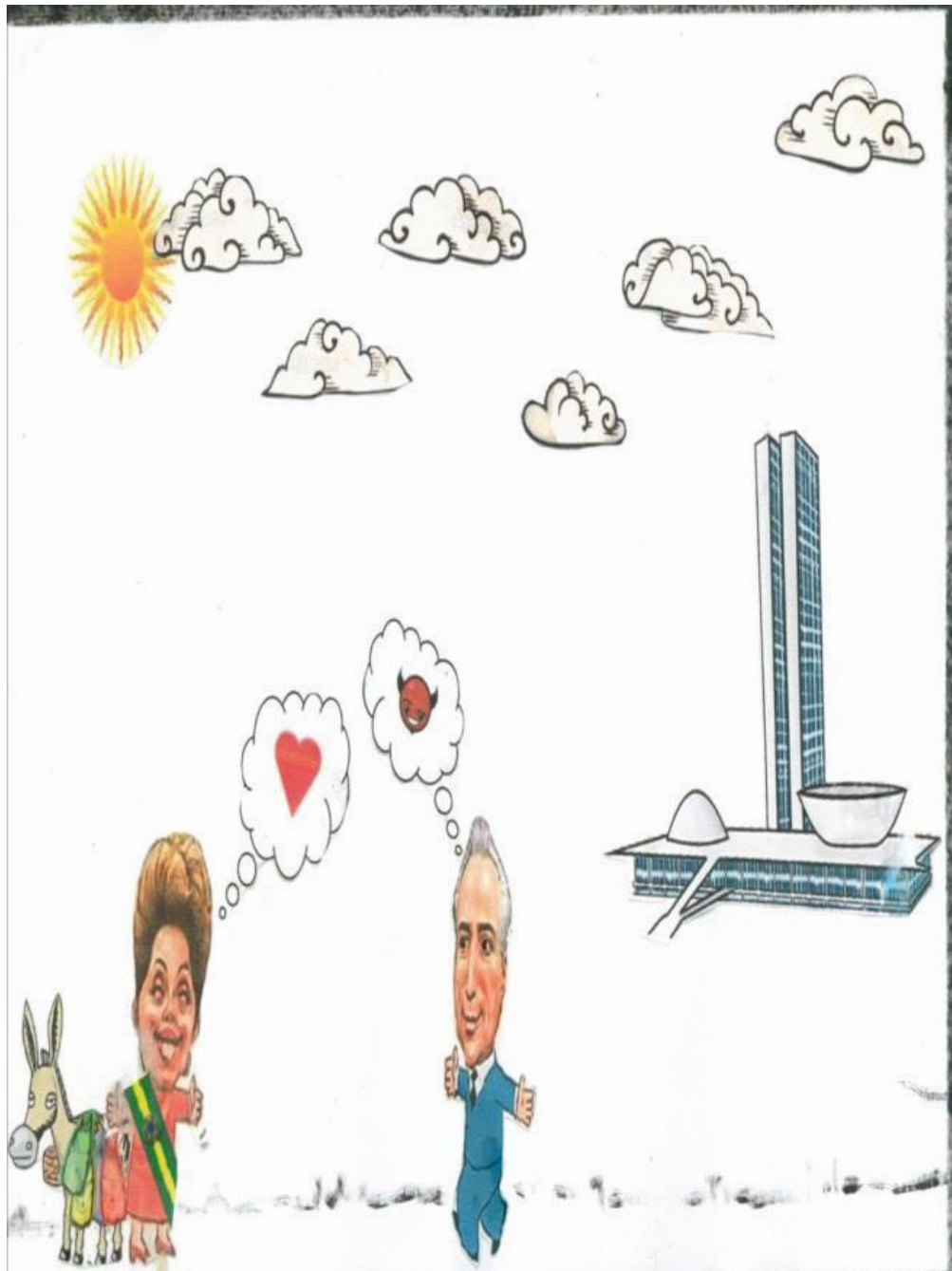


Figura 1: Charge sobre a política brasileira, onde Dilma e Temer demonstram uma suposta 'amizade' e o povo brasileiro é representado pelo animal "burro". Apresentada dia 10/06/2016



Figura 2: Charge sobre a jovem que foi estuprada por 33 homens. Apresentada dia 10/06/2016

6 | OFICINA DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA A REDAÇÃO DO ENEM

A última oficina aplicada à turma foi a de Redação para a preparação do ENEM, com a construção de textos dissertativos argumentativos pelos alunos do curso técnico profissionalizante. O objetivo foi aprimorar a escrita de textos dissertativos argumentativos cobrado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio, levando o discente a produzir textos com o foco na Redação do ENEM.

Esta atividade apresentou uma série de concepções básicas para a escrita de redação, tais como o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; o uso correto da tipologia textual; a concatenação das ideias apresentadas para defesa de um ponto de vista, contendo um repertório sociocultural bastante diversificado; a construção de um texto com muitos elementos coesivos; e a elaboração de uma excelente proposta de intervenção, sem ferir, é claro, nenhum princípio dos direitos humanos. Contudo, sabe-se que é necessário ter o conhecimento das características gerais e específicas para a produção de um bom texto dissertativo-argumentativo,

com uma estrutura satisfatória e uma boa argumentação, utilizando-se de maneira coerente da criticidade. Isso irá possibilitar aos alunos a oportunidade de aprender um pouco mais da escrita de uma produção textual.

Quinta e última, esta oficina foi um reforço na produção textual para os alunos que fariam o ENEM. Inicialmente foram apresentados os tipos de um texto dissertativo e, a partir daí o alunado passou a redigir o seu texto.

O tema proposto era sempre debatido primeiro em roda de conversa, pois assim, cada aluno conseguiria aumentar suas interpretações e reflexões baseadas nos textos motivadores, bem como nas discussões levantadas em sala, nas opiniões dos colegas e da professora da disciplina de Redação e de Língua Portuguesa. Desde as primeiras produções foram fornecidas informações que influenciaram no progresso de desenvolvimento textual, tais como: uso de sinônimos para evitar repetição de palavras; sempre atentar-se a ortografia devido ao novo acordo ortográfico; exercitar a leitura para aprimoramento da escrita; e expansão do vocabulário, sempre que puder acompanhar as notícias e acontecimentos mundiais e, principalmente, no Brasil, que é o objetivo dos temas do exame.

No primeiro momento foi solicitado que os alunos produzissem seus textos dissertativos em casa, pois dispunham de mais tempo para fazê-los. Porém, posteriormente, as redações foram feitas em sala de aula, orientados pelo professor da disciplina, com um tempo determinado, da mesma forma que acontece no exame nacional.

É esperado que esse trabalho torne possível a compreensão da estrutura que compõe uma redação, que é exigida no ENEM, sempre se utilizando da norma padrão para organizar as ideias, aguçando o senso crítico e produzindo os textos propostos, sempre mantendo o foco no tema para que as competências esperadas sejam atingidas com êxito.

Como autores tomou-se os autores MARCUSCHI (2008) com a afirmação que o texto não é um produto, mas um fenômeno, qual depende sua existência ao processamento feito por alguém em algum contexto, bem como KOCH e ELIAS (2006) com a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido. Com as produções realizadas durante a oficina, o intuito era fazer portfólios individuais, apontando o progresso e desenvolvimento do alunado durante todo o processo de aprendizagem.

Os resultados dessa oficina deram-se através de feedbacks individuais, durante todo o processo, sugestionando algumas melhorias em pontos relevantes que foram observados no decorrer das correções das redações redigidas pelos discentes. Assim, os alunos puderam tirar dúvidas sobre os seus textos, fazendo uma reescrita para assim aprimorar suas produções textuais.

No final do trabalho, foram produzidos e entregues portfólios individuais aos discentes, contendo análises e reflexões de redações, bem como relevantes observações para melhorar e sanar as suas dificuldades na escrita e, principalmente,

indicar o seu progresso durante todo o processo de produção das redações. A partir das reflexões dos textos foi possível perceber um avanço significativo nas produções dos alunos. Pois, em muitos textos, as dificuldades no ato de escrever, apontadas no início da oficina, foram corrigidas ao longo do processo de escrita e reescrita das redações.

Por fim, houve uma relevante observação da evolução do progresso ensino aprendizagem, de acordo com a reflexão do que foi pontuado como inadequado e dos feedbacks transmitidos pelos alunos.

7 | CONSIDERAÇÃO FINAL

Os resultados da participação dos discentes durante as aplicações das oficinas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação, no decorrer desses anos de trabalho, são substanciais, pois os alunos respondem positivamente às diversas ações propostas pelo projeto, relacionadas às perspectivas didático-pedagógicas da área de linguagem. Além de demonstrar, com esses trabalhos, que os momentos vivenciados na escola têm sido bastante enriquecedores, pois trazem relevantes e marcantes experiências individuais e coletivas do alunado.

Nesse trabalho pode-se observar que apesar de todas as dificuldades relatadas existe uma dedicação por parte do grupo envolvido no processo de aprendizagem, que possibilita o bom andamento do que se está sendo proposto, para assim melhorar o aproveitamento do potencial estudantil e para que eles sejam auxiliados na construção da identidade de cidadãos atuantes e na transformação da realidade em que vivem. A escola é o lugar de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas dos conteúdos que são passados dentro de sala de aula, mas é também um lugar de aprender as lições mais valiosas, sendo uma delas desempenhar uma função muito importante na sociedade que não apenas se restringe a aprender somente no espaço público do ambiente escolar.

A oportunidade de elaborar oficinas de leitura e produção de texto, através de criação de sequências didáticas, motivar os alunos a participar ativamente dos projetos estruturantes da escola, incentivar a criação de seminários e simpósios, além de estar em contato direto com alunos da escola pública, é uma enriquecedora e salutar experiência docente.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119-132.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PROPOSTA TEACCH COMO ESTRUTURA DE ENSINO PARA AUTISTAS

Ívina Maris Garotti Monteiro

Faculdade Metropolitana – Ribeirão Preto

Gabriella Rossetti Ferreira

UNESP - Araraquara

RESUMO: Este trabalho se propôs a contextualizar em forma de pesquisa bibliográfica e relatos das vivências da autora, os avanços no ensino para pessoas autistas, tendo como linha histórica do Autismo desde Eugene Bleuler (1911), o primeiro a usar o termo autista, até a atualidade. Ao longo dos anos, houve grandes avanços nas pesquisas sobre o autismo, tendo ele já sido considerado transtorno do campo da esquizofrenia e psicose, até os dias atuais, com a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista. Contudo, as escolas tem acompanhado muito lentamente estes avanços, ainda sendo comum encontrar dificuldades de se ter um ensino eficaz dentro do ensino regular, mesmo com a lei LEI N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que assegura o direito à escola regular, educação e ensino profissionalizante. Os avanços nas pesquisas, vem, todavia, proporcionando melhores resultados para a educação, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa autista. Um exemplo é o programa Teacch®, uma estrutura organizada de ensino dentro do Método Cognitivo Comportamental, que

vem sendo utilizado em pessoas com TEA tanto na Educação Especial quanto no Ensino Comum. Com base em níveis de gravidade e necessidade de apoio as atividades são planejadas e organizadas para um aprendizado com necessidades individuais que vão sendo superados a cada nível aprendido.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Teacch, Intervenção, Comunicação e Comportamento.

ABSTRACT: This work proposes to contextualize in the form of a bibliographical research and reports of the experiences of the author, the advances in teaching autistic people, having as a historical line Autism since Eugene Bleuler (1911), the first to use the term autistic until today. Over the years, there have been major advances in autism research, and it has long been considered a disorder of the field of schizophrenia and psychosis, to this day, with the nomenclature of Autism Spectrum Disorder. However, schools have been following these advances very slowly, although it is common to find it difficult to have effective teaching within regular education, even with Law LE 765 of December 27, 2012, which guarantees the right to a regular school, education and vocational education. Advances in research, however, are providing better results for education related to the process of teaching and learning the autistic person. An example is the Teacch® program, an

organized teaching structure within the Cognitive Behavioral Method, which has been used in people with ASD in both Special Education and Common Teaching. Based on levels of severity and need for support activities are planned and organized for learning with individual needs that are being overcome at each level learned.

KEYWORDS: Autism, Teacch, Intervention, Communication and Behavior

INTRODUÇÃO

A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, e é importante ressaltar segundo Mazzota (1996), os desafios enfrentados para que ao menos se tenha o direito de frequentar a escola regular, sem se comentar na qualidade e estruturação de ensino para a pessoa autista.

Baseados nesta busca por qualidade de ensino com garantia e permanência na escola o presente trabalho tem por finalidade demonstrar um programa onde se pode auxiliar na educação, ao contrário do que se é encontrado hoje, onde alunos que por muitas vezes ficam em meras conquistas de se manter um bom comportamento.

Este trabalho ressalta um modelo de ensino onde pode-se estruturar um aprendizado estabelecendo um programa. Pensando em uma pessoa autista, que tem além de uma desorganização sensorial segundo Miller (2000) à movimentos repetitivos e estereotípias, interesses restritos e muitas vezes autolesivos, dentro de uma sala de aula, por um tempo em média de 4 horas/dia, impossibilitando um real aprendizado, uma aprendizagem significativa.

Apesar de avanços em relação ao entendimento do que é o autismo e uma evolução da nomenclatura que especifica o tipo do transtorno, eles não garantem a permanência e qualidade escolar para a pessoa autista, mesmo embasados na lei já citada, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ainda encontra dificuldades em sala de aula, pois estão diante de uma experiência nova e desafiadora (BELISÁRIO, CUNHA E MATA, 2008).

Existe uma grande dificuldade e despreparo entre os profissionais da educação em como ensinar, o que e de que forma à Pessoa Autista, uma vez que é necessário que elas aprendam noções básicas da vida diária, assim como comportamentos sociais, comunicação e padrões aceitáveis de habilidades básicas.

A partir destas questões levantadas, o presente estudo tem como objetivo apresentar o programa Teacch® resumidamente, em sua abordagem cognitivo comportamental, como proposta de intervenção. Destacando a importância do diagnóstico precoce até participação da família no desenvolvimento do programa (LEON, 2016).

Objetiva-se também, demonstrar experiências da autora, em uma sala de TEA onde o Programa Teacch® foi elaborado e se obteve resultados significativos. Neste caso, ele foi desenvolvido em congruência a um trabalho multidisciplinar com uma

abordagem de estimulação sensorial partindo de uma avaliação de perfil Sensorial e aplicado em uma sala de Educação Especial.

Dessa forma, espera-se contribuir com as pesquisas em Educação Especial, além de auxiliar professores, profissionais da educação e pais que buscam alternativas eficientes para o ensino das pessoas autistas.

AUTISMO

Eugene Bleuler, foi o primeiro a usar o termo autista em 1911 para explicar a perda do contato com a realidade em pacientes com dificuldades ou impossibilitados de se comunicar, pacientes estes que foram diagnosticados com quadro de esquizofrenia. (AJURIAGUERRA, 1997).

Kanner em 1943 escreveu um artigo com base em observação de crianças que apresentavam um comportamento de isolamento, estereotípias, ecolalia e obsessividade, considerando que estas características em uma linha da esquizofrenia.

Um ano depois em 1944, Asperger publicou seu doutorado baseado em pesquisas que mostravam crianças com as mesmas características dos que as descritas por Kanner e empregando o termo Autista para descrevê-las. Crianças com irregularidades nas habilidades cognitivas, habilidades extraordinárias e no campo da memória e habilidades visuais com um déficit de senso comum e julgamento foram descritas. (RAPIN e TUCHMAN, 2009).

Em 1952 a Associação Americana de Psiquiatria lança o DSM I em relação ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais e nele os sintomas autísticos eram considerados subgrupos da esquizofrenia não havia ainda a classificação de um diagnóstico a parte. Já em 1968 a segunda edição do DSM-II os sintomas não eram descritos especificamente com desordens e sim como má adaptação aos problemas de vida, em distinção com neurose e psicose.

De acordo com Kanner (1956) continuou suas publicações com o termo “psicose” pois não havia um exame laboratorial para diagnosticar tais características. Em 1976, Ritvo trouxe um olhar para um transtorno do desenvolvimento conspirando uma síndrome com um déficit cognitivo, trazendo conflitos com a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Lovaas (1987), publicou sobre a terapia comportamental ABA, usando os ambientes de aprendizagem controlados em uma intervenção intensiva, um estudo que trouxe descobertas interessantes para se trabalhar com autistas.

A nomenclatura de Autismo Infantil foi dita primeiramente no Manual de Diagnóstico de doenças Mentais DSM III, por Leo Kanner em 1971. Os termos foram ampliados a outros transtornos no DSM IV, sendo Transtorno Desinterativo da Infância, Transtorno de Rett, Transtorno Autista, Transtorno Asperger e TID sem outra especificação (APA, 2002).

O Conceito TEA, aparece em 2013 no DSM V, pela comunidade científica que

abrange condições análogas, Transtorno Autista, Transtorno/Síndrome de Asperger e os TGDs, Transtornos Globais do Desenvolvimento, onde as características são abrangentes e em diferentes níveis, padrões sociais, comunicação, linguagem e comportamento (APA, 2014).

Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um grupo onde as condições se manifestam cedo antes mesmo das crianças ingressarem na escola apresentando déficits no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Déficit estes que podem ser muito específicos na aprendizagem ou até mesmo nas funções executivas (APA, 2014).

Transtorno do Espectro Autista (50) está classificado no DSM V como um transtorno do Neurodesenvolvimento:

299.0 (F84.0) Transtorno do Espectro Autista (50) Especificar se: Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial, Exigindo apoio Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante (APA, 2014, p. 15).

O DSM V traz também o especificador de gravidade do TEA, reconhecendo que a gravidade pode variar com o contexto. A categoria de nível não deve determinar a provisão de serviços, de atendimento que a pessoa deve ter, além de poder ter classificação com ou sem comprometimento intelectual concomitante.

Os níveis de gravidade do espectro autista são especificados da seguinte forma: Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” onde há déficits graves de comunicação social e verbal, grande limitação em interação social, dificuldade de lidar com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos. Nível 2 “Exigindo apoio substancial”, apresentando graves déficits na comunicação social e verbal, prejuízo social mesmo com apoio, dificuldade de mudanças, comportamentos restritos e repetitivos, limitação em interação social. Nível 1 “Exigindo apoio”, a inflexibilidade de comportamento interfere nos contextos, dificuldades para organização e planejamento das ações, interesses reduzidos, com ausência de apoio ocorre déficits na comunicação social, apresenta dificuldade para iniciar interações sociais com respostas claras, pode apresentar falhas na conversação.

De acordo com DSM V (2014) os níveis de gravidade do espectro autista, associados à deficiência intelectual, por muitas vezes se faz necessário um apoio, para a realização das atividades básicas. A intensidade dos apoios se classifica da seguinte forma: Intermitente (Episódico): O apoio se efetua apenas quando necessário. Caracteriza-se por sua natureza episódica, com duração limitada, ou seja, nem sempre a pessoa necessita de apoio, mas durante momentos, em determinados ciclos da vida. Limitado (Consistente): Apoios intensivos caracterizados por duração contínua, por

tempo limitado, mas não intermitente¹. Extensivo/Amplo (Contínuo): Trata-se de um apoio caracterizado pela regularidade, normalmente diária em pelo menos em alguma área de atuação, tais como na vida familiar, social ou profissional. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, normalmente se dá em longo prazo. Permanente (Constante): É o apoio constante e intenso, necessário em diferentes áreas de atividade da vida. Estes apoios exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Atualmente há relatos de que as funções executivas não são dadas com funções unitárias, mas sim pelo menos três habilidades básicas sendo complexas ou superiores. Sendo assim as funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que oferece ao indivíduo as metas de seu comportamento, inibindo respostas impulsivas, quebrando hábitos, tomada de decisões, avaliando riscos e fazendo planos para o futuro (SEABRA, BOSA e DIAS in BOSA e TEIXEIRA, 2017).

Merchán Naranjo et al. (2016), tem relatado baixas tarefas relacionadas às funções executivas nas pessoas com TEA em questão de quociente de inteligência, atenção, memória de trabalho, flexibilidades cognitivas, resolução de problemas e controle inibitório.

As pesquisas de predominância, mostram que para cada quatro meninos uma menina é autista. (CHRISTENSEN et al., 2016; PAULA et al. In SCHWARTZMAN e ARAÚJO, 2011).

Apesar de diversas pesquisas desenvolvidas, até os dias de hoje não se tem certeza das causas sendo em maior porcentagem por etnia, raça, classe social. Verificou se uma maior possibilidade nas complicações do parto, sendo por peso, tempo de gestação e idade dos pais. (GARDENER, SPIEGELMAN e BUKA, 2009; KOLEVZON, GROSS e REICHENBERG, 2007).

Comportamentos repetitivos, interesses restritos e compulsões são padrões de comportamentos comuns aos transtornos do espectro autista e são geradores de situações de estresse na dinâmica familiar e no ambiente socioeducacional desses indivíduos. O comportamento inflexível e a rigidez comportamental estão comumente no centro de situações como agressividade, agitação psicomotora, sintomas de ansiedade e angústia. Psicoterapia, uso de psicofármacos, orientação familiar e prática de atividades físicas são importantes métodos de tratamento. Há várias questões sem resposta. A verificação de diferença de gênero, de faixa etária e de possíveis causas na apresentação desses comportamentos em indivíduos com TEA é uma questão ainda em aberto e pouco abordada. O mesmo ocorre em relação às novas modalidades de tratamento, sua eficácia e segurança. São aspectos fundamentais para uma boa compreensão das melhores formas de se lidar com esses comportamentos na prática clínica, sendo um bom campo para futuras pesquisas na área. (Assumpção e Kuczynski, 2015, p 45)

É fundamental e de extrema importância o diagnóstico precoce, assim pode se trabalhar nos pontos fortes que a pessoa tem, estimulando o componente neuronal

¹ Como por exemplo, o treinamento da pessoa com deficiência para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta.

aprimorando suas funcionalidades, diminuindo comportamentos estereotipados. Reforços positivos e o direcionamento ao foco de interesse, desconsiderando agitações e agressividade são estratégias essenciais para o trabalho com a pessoa autista (CAVACO, 2010).

Outra questão em discussão atualmente é a dificuldade dos profissionais da educação regular Comum e Especial que recebem um aluno autista. O despreparo e as dificuldades em como se trabalhar são visíveis e constantes na educação, que tem apoio de uma lei de inclusão, mas que não garante sua eficácia (BELISÁRIO, CUNHA E MATA, 2008).

O despreparo para ensinar a pessoa autista impede os professores de se trabalhar as reais necessidades de seus alunos, gerando ideias não reais e dificuldades de lidar com os comportamentos, comprometendo a prática pedagógica. (BAPTISTA, VASQUEZ, RUBLESCKI, 2003)

Segundo Cavaco (2010) estudos, técnicas e estratégias contribuem para um melhor trabalho para técnicos e terapeutas, algumas técnicas de intervenção têm como base o desenvolvimento global da pessoa autista em nível cognitivo comportamental. Algumas técnicas são desenvolvidas por equipe de profissionais especializados em intervir e avaliar. Os despistes que contribuem em observação e avaliar são importantes e podem ser realizados pelos pais, cuidadores, famílias, profissionais e amigos.

Cavaco (2010) traz algumas técnicas de intervenção que são trabalhadas com pessoas autistas e que estão tendo resultados positivos onde o desenvolvimento global é o objetivo desenvolvido pela família e equipe. O método utilizado é o cognitivo comportamental, onde se é usado princípios de aprendizagens básicas e reforços para aprender e desenvolver comportamentos mais adequados.

O presente trabalho tem como base de estudo algumas técnicas de intervenção e pesquisa colaborando para uma estrutura de aprendizado do autista, sendo PECS (Sistema de Comunicação por Figuras) em que se aprende formas de comunicação por imagens; Intervenção Intensiva no ambiente familiar ou institucional, onde se tem uma intensidade de reforços para um comportamento mais adequado; Automonitorização, que ensina a criança a definir seus próprios sentimentos, comunicando à outras pessoas, diminuindo comportamentos de frustração e ansiedade; ABA (Applied Behavior Analysis) aplicando reforçador positivo quando se atua corretamente eliminando comportamentos inadequados; Autoinstrução/regulação, uma técnica de orientação do comportamento interno; Tentativas discretas, onde técnicas de generalização dão instruções do que a pessoa precisa realizar; Psicoeducativos, onde se desenvolve expressões através de técnicas e matérias para controlar aprendizagens e regular a agressividade; Intervenções precoces visa aumentar potencialidades, diminuindo estereotípias, ampliando a socialização, comunicação e linguagem; Por fim, o Teacch®, que será tratado do próximo capítulo, utilizado para treinar habilidades sociais, independência e aprendizagens que podem ser desenvolvidas por pais e na escola, aprendendo rotinas ampliando autonomia e independência.

Todos as intervenções do Método Cognitivo Comportamental não são similares, podem ser aplicados em todos os autistas, mas deve-se primeiramente conhecer cada um levando em conta suas experiências e os ambientes que convivem e que os influenciam. O envolvimento dos pais no trabalho é de extrema importância para resultados mais consistentes, é preciso serem parceiros consistentes no processo terapêutico, propiciando motivação, estímulo no processo de intervenção tendo assim uma melhor eficácia (CAVACO, 2010).

Entrevistas com os pais devem ser realizadas, para que percebam o contexto familiar que a criança está inserida, além de testes de anamnese por técnicos especializados em fazer uma avaliação em níveis cognitivos. Assim como Gauderer (1993) que nos possibilita identificar a idade mental da pessoa nas diversas áreas e a idade do desenvolvimento geral, é a Escala Portage do Desenvolvimento de David Sherer em 1969².

De acordo com Williams e Aiello (2001), o Inventário Portage Operacionalizado, Intervenção com as famílias, propõe um trabalho de avaliação contínua do repertório das crianças, orientando às famílias para estimularem compativelmente com as necessidades que apresentam e também de capacitar o profissional que executará a avaliação nas crianças.

O Guia Portage da Educação Pré escolar (BLUMA et al., 1976) contribuem para um sistema de treino para pais que teve início em 1969 na cidade de Portage em Wisconsin, nos EUA com o objetivo de atender crianças da zona rural com problemas de aprendizagem.

Mesmo que os autores de Portage refiram-se pelo termo projeto ou modelo, é também tido como “sistema” por ser abrangente, composto por três elementos distintos e complexos como ser uma proposta de treino familiar e domiciliar, um currículo de avaliação de crianças especiais e um inventário de comportamental de pais. A pesquisa sobre o Sistema Portage no Brasil teve como objetivo mostrar que pais e familiares são de extrema importância para o aprendizado da pessoa deficiente (WILLIAMS e AIELLO, 2001).

O QUE É TEACCH®

Treatment and education of Autist and Comunication Handicapped Children, vindo do inglês, e traduzido para Língua Portuguesa compreende-se Tratamento e Educação para crianças com autismo ou desordens Relacionadas a Comunicação, segundo Leon (2016). Criado por um grupo com abordagem psicanalítica no departamento de Psiquiatria na Universidade da Carolina do Norte na cidade de Chapel Hill, com o objetivo de atender crianças com autismo, na época nomeado como psicose infantil (VATAVUK, 2004).

Porém hoje, Cavaco (2010) atribui o Programa Teacch® como intervenção

2 Encontrado no site: <http://www.profala.com/portage.htm>

baseada em estruturas cognitivo comportamental, onde se é utilizado princípios de aprendizagens e reforços para alteração de comportamento negativo através de treino de habilidades para se aprender rotinas sociais, tornando se um tratamento psicoeducativo.

Em relação à nomenclatura fala-se de Método Teacch® ou Programa Teacch® que é estadunidense, por tanto a nomenclatura é feita na Língua Inglesa, Teacch Program, que em tradução literal para a língua portuguesa seria Programa Teacch. Leon (2016) faz referência ao Método Teacch® na Língua Portuguesa, pois implica em um processo sendo avaliado, desenvolvido com uma série de estratégias, há também reavaliação constante das estruturas propostas, juntamente com a parceria das famílias obre esta abordagem terapêutica.

Shopler e seus colaboradores em 1871, criaram na Carolina do Norte, esta proposta destinada a pessoas, mesmo com sua sigla sendo remetida a Crianças a pessoas com menos de 18 anos e ao longo da vida. (SHOPLER e MESLOV,2004).

O método Teacch®, de acordo com Leon (2016), tem alguns aspetos a serem abordados, como a importância da parceria com os pais desde o diagnóstico, para ele, a compreensão e a cumplicidade são fundamentais para um fazer pedagógico eficaz. “Teacch® is lifes pan”, em tradução livre, “Teacch® é para vida toda”, é um processo que se dá desde o diagnóstico até a vida adulta. Primeiramente se trabalha questões escolares, adaptações em escolas inclusivas até a autonomia na vida adulta. É importante ressaltar que ter autonomia não é somente estar preparado para o trabalho, mas também para ser autônomo em atividades pessoais e de vida diária.

A estruturação do ensino desde o ambiente, atividades e estratégias que serão utilizadas são fundamentais para que a pessoa possa ser atendida. Teacch® não é um currículo a ser seguido, com itens e conteúdo. É individualizado para atender a cada um, em um ambiente visível e organizado. É um modo de ser fazer algo compreensível para alguém com TEA. É uma intervenção que organiza uma atividade para que a pessoa aprenda e compreenda (LEON, 2016).

INTERVENÇÕES DO PROGRAMA TEACCH®

Fonseca e Ciola (2016), contribuem e complementam sobre o Teacch® com a questão de que o ensino estruturado possui uma rotina individualizada que compensa déficits cognitivos e comportamentais presentes em pessoas com TEA. E quando se referem ao ensino estruturado é em questão de um ambiente organizado.



Imagem 1: Caixa de atividade

Fonte: Feito pela autora, APAE de Ribeirão Preto, 2015.

Caixas de atividades, com etapas estabelecidas. Em cada etapa previamente organizada pela professora a atividade a ser realizada em sequência da esquerda para a direita. Cada caixa de atividades com identificação por imagens, foto do aluno e a atividade a ser realizada.



Imagem 2: Comunicação/Prancha

Fonte: Professora Ana Larissa de Arruda, APAE de Ribeirão Preto, 2018.

Esta imagem mostra a prancha de rotina, onde cada uma corresponde às atividades que o aluno desenvolverá no dia, a atividade de rotina é exposta individualmente. Assim que realizada a imagem de comunicação por foto é retirada da prancha, como etapa cumprida, indo para a aba acabou.

A estrutura física, a mobília, os móveis e o deslocamento na área onde vivenciam experiências é o primeiro ponto a se pensar. É importante que seja muito organizado mostrando visualmente o que se deve fazer e em quanto tempo, ofertando a previsibilidade do que será feito após a atividade concluída. (LEON, 2016).

A experiência da autora mostra que um lugar com muitos estímulos com sons,

cheiros, instruções verbais e gestuais provocam agitação e perda da eficácia da atividade estruturada, uma estrutura externa organizada propicia o aprendizado. Schopler e Mesibov (1995) referendam a questão ao defenderem que uma sala de aprendizagem organizada evita estímulos que contribuem para uma confusão interna e para perda do foco do que se deve aprender. Além das pistas e dicas visuais como pranchas de rotinas com imagens é importante considerar também o tamanho da sala, localização do banheiro, móveis disponíveis, iluminação assim como o planejamento das atividades (previsibilidade, sequência a se cumprir e rotina visível), pensando sempre em o que ensinar, como será ensinado, quais dicas serão introduzidas, quais reforços e quais habilidades serão aprendidas (FONSECA e CIOLA, 2016).

Os estudos de Frias et al. (2008) contribuem para a importância da previsibilidade, oferecer à pessoa com TEA a sequência em que as atividades serão realizadas diminuem a ansiedade e assim promovem comportamentos mais adequados. A estruturação do tempo, do espaço, dos materiais e do que será realizado através de pranchas de rotinas com imagens ou escritas para os que são alfabetizados levam a uma atividade compreendida, sem intercorrências comportamentais.

A estruturação de uma agenda para o aluno com TEA, pensando em uma forma ou estrutura visual precisa ser clara e funcional. Os estímulos podem combinar-se usando imagens, escritas ou imagens e escritas, mas temos que ter clareza que está sendo compreendida pelo aluno. A agenda tem a função de indicar uma rotina e não de ensinar uma habilidade, se o aluno sabe ler e escrever a agenda deve conter escritas em sequência a serem realizadas, mas se ainda não, as imagens contribuem para uma compreensão das atividades. Fotografias e imagens reais são mais significativas do que Pictograma (FONSECA e CIOLA, 2016).



Imagem 3: Rotina

Fonte: Feito pela autora, 2015.

A imagem 3, ilustra a sequência de uma rotina que é fixada em uma prancha de comunicação, primeiramente fará o recorte, depois pintura, desenho com giz, lanche, escovação, raciocínio lógico e tecnologia assistiva. Dando ao aluno previsibilidade da atividade que será realizada, antecedendo o comportamento positivo e aceitação da mudança de atividade.



Fonte: Encontrado no site: <http://autismocadiz.blogspot.com/2016/01/los-apoyos-visuales-la-agenda.html>

Outra maneira de apresentar uma tarefa ou objeto é pela forma concreta, como a miniatura ou o objeto em si, que faça referência a atividade a ser realizada como por exemplo uma caneca que remete ao horário do lanche. (LEON, 2016).

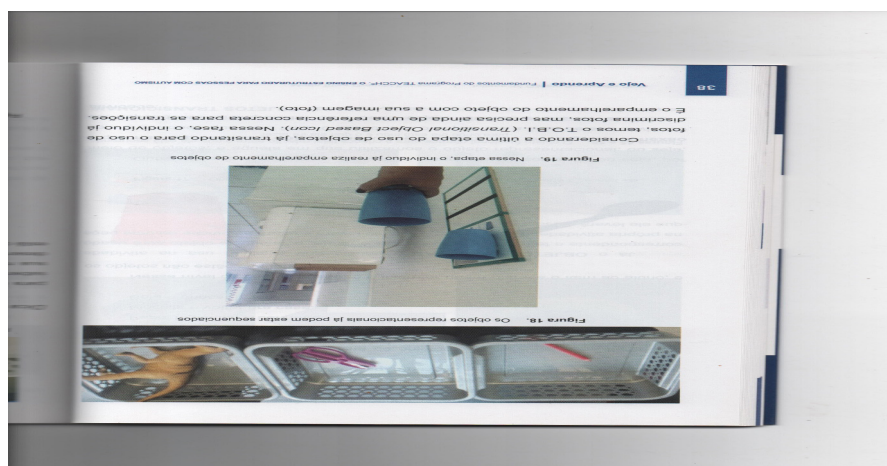


Imagem 4: Emparelhamento

Fonte: FONSECA e CIOLA (2016, p 38).

Para começar a usar a agenda, segundo Fonseca e Ciola (2016), existem dicas para se fazer, sendo uma pista verbal e auditiva onde a pessoa vá checar a agenda, pista visual onde com uma ficha de comunicação que pode ser o nome, foto ou outra imagem de interesse para que ele responda ou o instrutor leva o objeto até o aluno. Assim pode se saber qual a hora de realizar determinada atividade, o que fazer com ela e qual será a próxima atividade.

Além do trabalho de comunicação ser de extrema importância e um facilitador do aprendizado, a elaboração das atividades que serão ensinadas, assim como os materiais que serão elaborados ou confeccionados devem cumprir um sistema de trabalho.

Para o profissional que aplicará as atividades deve se refletir as seguintes questões: a atividade está de acordo com a idade cronológica da pessoa autista? É do interesse? Qual trabalho fazer? Qual sequência a ser seguida? É importante pensar e reestruturar a atividade para que seja realmente compreendida por quem a realiza.

As atividades e materiais que serão trabalhados devem ter uma função, não devem ser usados como passa tempo, sem sentido ou objetivo. Uma organização das atividades necessita de instruções visuais mostrando a sequência para realizar as tarefas, organização visual, o espaço e a organização do que será feito mantendo uma ordem sinalizada, promove assim, a assimilação das informações e clareza visual, com informações específicas, importantes e úteis de instrução da atividade.

A proposta Teacch® consiste na programação das atividades nos quesitos de tempo, duração, material necessário, previsibilidade em pranchas ou painéis de rotinas dirigidas que podem ser utilizados em casa, na escola, nas terapias promovendo a independência da pessoa autista.

NÍVEIS DE TRABALHO E ATIVIDADES PRÁTICAS DA PROGRAMA TEACCH®

Fonseca e Ciola (2006) sugeriram que os níveis de trabalho do programa Teacch® sejam para classificar em termos de aquisições, habilidades que a pessoa autista consegue realizar e assim dar continuidade em seu aprendizado. De Clercq (2006) cita 4 níveis de trabalho sendo do mais primitivo ao nível mais elaborado cognitivamente. Dentro destes níveis, funções motoras, cognitivas, neuropsicológicas e acadêmicas são trabalhadas e assim mantendo um trabalho adequado a cada aprendizado.

Conforme a pessoa está tendo desenvolvimento as tarefas serão adequadas ao seu nível de conquista e aprimorada para avançar para outro aprendizado. Assim o professor, terapeuta ou profissional que atuará com a pessoa autista podem estruturar as atividades com conteúdo, conceito, forma e como será aplicada mesmo sendo em uma escola inclusiva.

Nível I- Atividades iniciais, motoras caracterizadas pela fase da sensação. Nesta fase ainda há pensamentos primitivos e concretos, iniciais do processo cognitivo. As atividades são ensinadas para que se compreenda que as mãos são para trabalhar independentemente, juntamente com os olhos (rota visuo-motora), trabalhando da esquerda para direita, segurar objetos, transportar objetos de um lugar para o outro, colocar o objeto num determinado lugar sem jogar. Atividades básicas e simples com apoio físico total, atividades consistentes com cores opacas para não haver distração.



Imagem 5- Atividades Motoras/Iniciais

Fonte: Realizada pela autora, APAE, Ribeirão Preto, 2017.

Nível II- Quando as habilidades motoras do nível I já estão adquiridas, se agrupam com exigências cognitivas, porém ainda utiliza objetos concretos. Esta etapa passa a ter significado quando a pessoa compreende a função dos objetos. As atividades incluem parear os objetos combinando elementos, selecionar, separar por categorias partindo de condições de cor, forma, tamanho, espessura e outros. Além de encaixes, alinhavos, atividades já aprendidas no nível I.



Imagem 6- Atividades Motoras/Cognição

Fonte: Atividade A, realizada pela professora Ana Larissa de Arruda, APAE -Ribeirão Preto 2018.



Imagem 7- Atividades Motoras/Cognição

Fonte: Atividade B, realizada pela professora Ana Larissa de Arruda, APAE - Ribeirão Preto 2018.

A atividade “A” tem por objetivo encaixar os cubos, um dentro do outro, ampliando a coordenação motora. E a atividade “B” a de separar objetos por categoria atribuídas a cores.

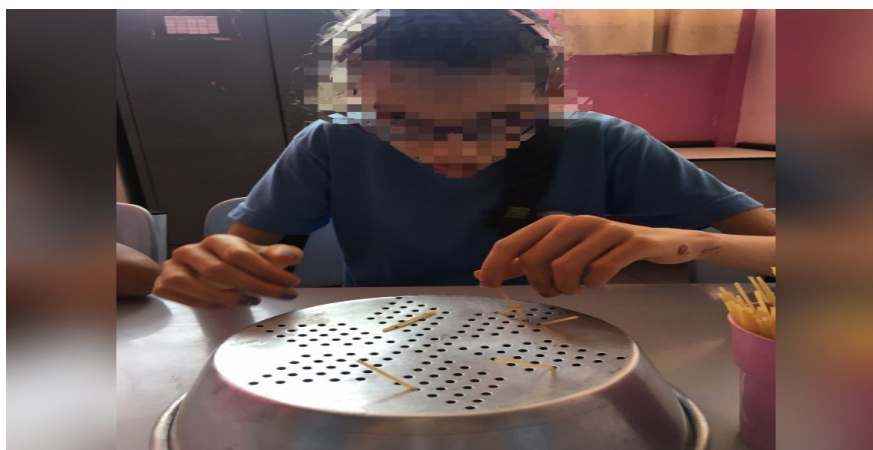


Imagem 8- Atividades Motoras/Cognição

Fonte: Atividade C, realizada pela professora Ana Larissa de Arruda, APAE- Ribeirão Preto 2018.

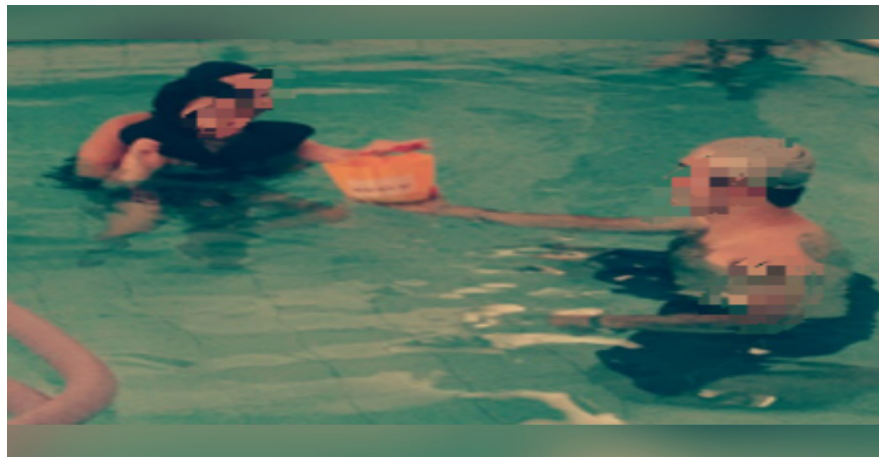


Imagem 9- Atividades Motoras/Cognição

Fonte: Atividade D, realizada pela autora e educador físico, APAE Ribeirão Preto, 2015.

A atividade “C”, consiste em passar o macarrão pelos buracos, da esquerda para a direita, ampliando coordenação motora fina. A atividade “D”, corresponde a hidroterapia acompanhada da ação pedagógica, deve-se guardar objetos amarelos dentro do cesto amarelo, nesta atividade a aluna permanece mais relaxada e tem maior proveito na assimilação motora e cognitiva.

Nível III- nesta etapa a pessoa já consegue identificar figuras à objetos, tendo que se ter adquirido aprendizado dos níveis I e II. Nesta etapa se é trabalhado além da discriminação de imagens, sobreposição, categorização, classificação, porém ainda não está apto ao processo de leitura. Não sendo mais necessário o uso de objeto pois já há discriminação de imagens.

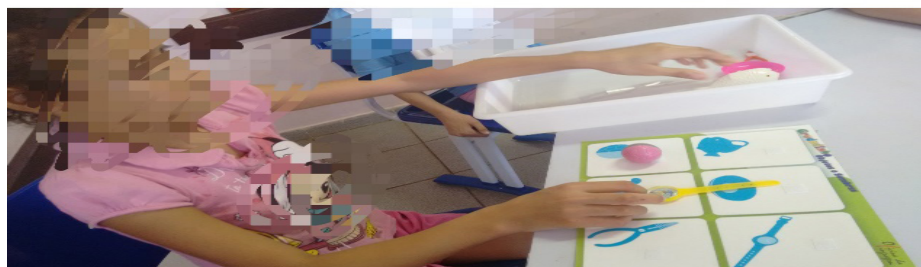


Imagem 10- Correspondência Imagem /Objeto

Fonte: Realizado pela autora, APAE-Ribeirão Preto, 2017.

Nas atividades de correspondência e objeto a pessoa, já consegue realizar o

reconhecimento sem a imagem, com conceitos mais simbólicos, com atividade de sobreposição.



Imagem 11- Memória e imagem 1

Fonte: Realizado pela autora, APAE, Ribeirão Preto, 2016.



Imagem 11- Memória e imagem 2

Fonte: Realizado pela autora, APAE, Ribeirão Preto, 2016.

A atividade “E” consiste em trabalhar um conceito simbólico por fotografia, jogo de memória com a imagem dos colegas da classe. A atividade F é um quebra-cabeças feito com a foto do aluno, de duas peças, específico para fase de maior discriminação de imagens.

Nível IV- Neste nível já há o reconhecimento e discriminação de letras e números, juntamente com as habilidades aprendidas dos níveis I, II e III. Tem competências para a leitura, compreendendo número e quantidade. Atividades de seriação, associações, emparelhamentos, uso de palavras, letras, números, problemas e operação são desenvolvidas. Abstração e simbolismo, próximos do currículo comum, a escrita é melhor compreendida.

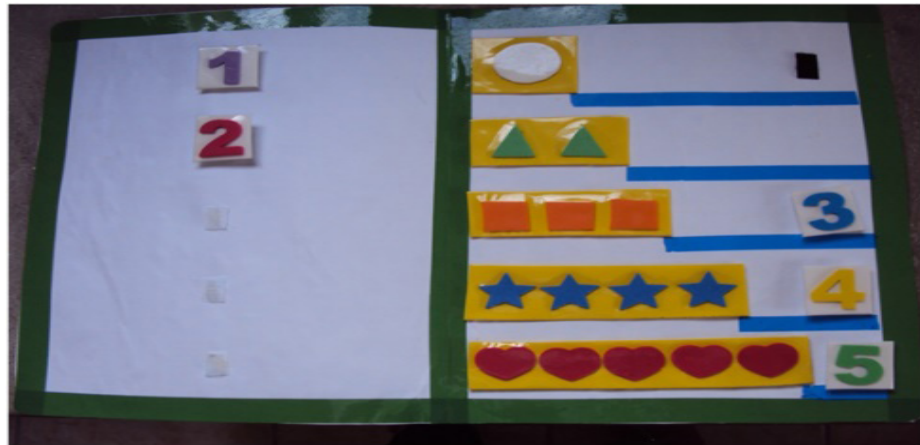


Imagem 12- Números

Fonte: Encontrado no site: <http://abcclaudiamara.blogspot.com/>

A atividade, previamente preparada, possibilita ao aluno relacionar o número à quantidade de objetos.

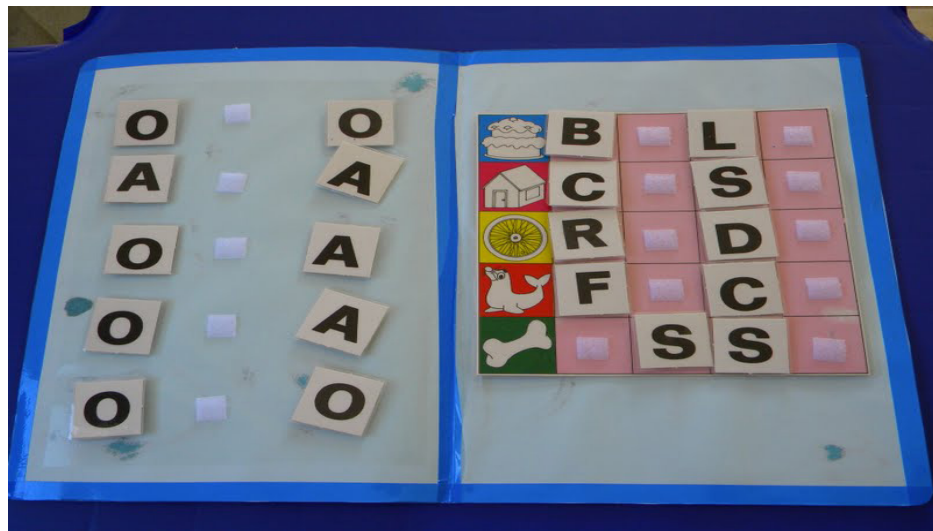


Imagem 13 - Vogais

Fonte: site: <http://adriana-mizerani.blogspot.com/2012/09/metodo-teacch.html>

Observa-se nessa imagem um jogo de letras faltantes, que tem como objetivo permitir que o aluno perceba a vogal que falta, assim pode completa-la.

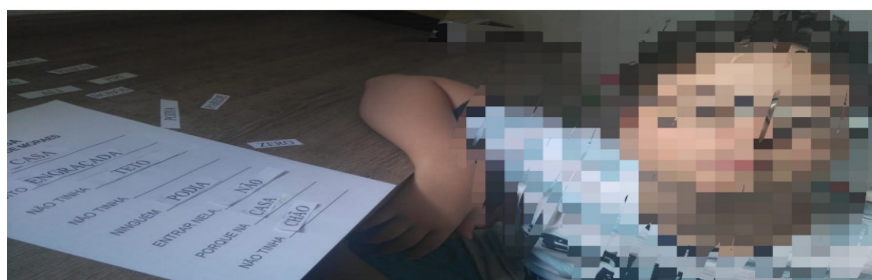


Imagem 14 - Completar música

Fonte: Organizado e aplicado pela autora.

Atividades de escrita Nível silábico-alfabético, onde a pessoa passa de uma análise de fonema a fonema, percebendo que escrever representa partes sonoras de uma palavra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

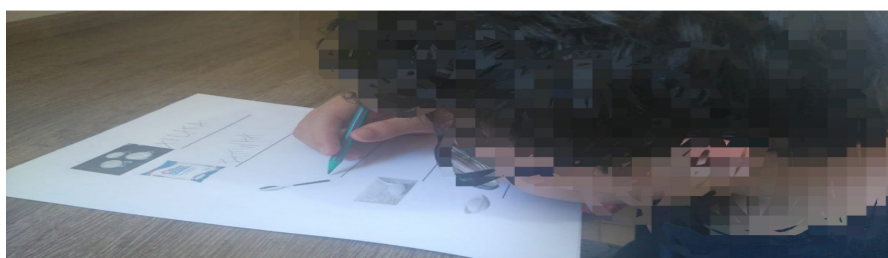


Imagem 15 - Escrever ingredientes de receita

Fonte: Organizado e aplicado pela autora.

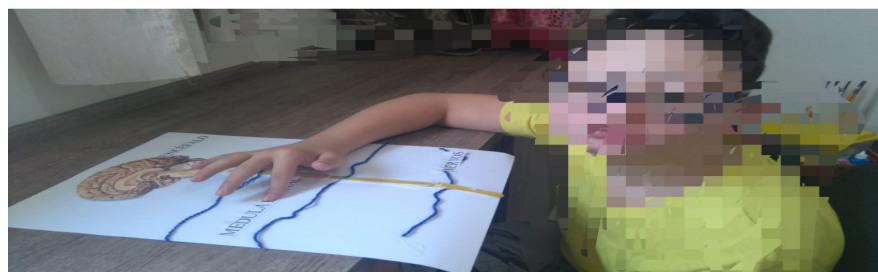


Imagem 16 - Sistema Nervoso Central

Fonte: Organizado e aplicado pela autora.

Mesmo que as atividades estejam separadas em níveis, não existe um pacote fechado, com objetivos classificatórios. Mas sim, como uma forma de direcionar o professor ou quem atende a pessoa com TEA dando sentido, seguimento e organização no aprendizado (FONSECA e CIOLA, 2016).

Assim o aluno se mantém em contínuo aprendizado, de um nível para o outro, enquanto as tarefas vão sendo mantidas e generalizadas. É inserido nas atividades Teacch® a necessidade da escola e clínica apresentam com adaptações curriculares, prevista na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13146 de 6 de julho de 2015.

Para que as tarefas sejam organizadas dentro da estrutura Teacch® o planejamento é a melhor forma de realizar as tarefas, sinalizando as partes a serem seguidas, proporcionalizando acertos, tendo-se que autistas processam informações visuais melhor do que verbais segundo Wheeler e Carter (1998).

É importante o planejamento e estruturação entre pais, professores e terapeutas, lembrando sempre de proporcionar comandos claros e curtos, ficar atento ao reforçador, clareza do início e fim da tarefa.

ATIVIDADES SENSORIAIS

Em relação a pessoa com autismo é comum vermos e ouvirmos que se comportam estranhamente, com autolesões, balanços, diversas estereotípias, restrições alimentares, não gostarem de contato físico.

Miller (2000) traz a questão de que há sinais e falhas na integração sensorial da pessoa autista, em vários âmbitos de sua vida, pois tudo que fazemos durante o dia necessita de esquemas sensoriais. Sendo assim, a pessoa autista apresenta dificuldade de organizar sensações para responder ao meio.

Falta na habilidade modular que é de onde se tira a informação sobre duração, intensidade e discriminação de um estímulo, ou seja, a quantidade, qualidade, tamanho e forma do estímulo e a práxis onde ocorre a coordenação e organização para se adaptar em um ambiente, dando-lhe a resposta adequada do estímulo (MILLER, 2000). Tais dificuldades criam barreiras para a pessoa viver em um ambiente com muitos estímulos como, mercado, shopping e até mesmo a sala de aula.

Segundo Ayres (1989), sensações permitidas pelos esquemas sensoriais são como alimentos para o cérebro, sendo assim este estímulo perante atividades são de grande valia para a pessoa autista. Pensando na pessoa autista que apresenta todas estas questões sensoriais desorganizadas, as características que apresentam, a dificuldade de se relacionar, socializar e até mesmo de aprender estão interligadas aos esquemas e estímulos sensoriais.

Momo (2011) Contribui relatando que a teoria da Integração Sensorial permite relacionar-se percepção, organização e informação das informações recebidas introceptivamente e exteroceptivamente, podendo assim relacionar-se com


desempenhos ocupacionais sem eficiência.

TIS, Terapia da integração sensorial é utilizado por terapeutas ocupacionais, onde através de Instrumentos de avaliação se analisa a condição da pessoa. O instrumento de avaliação mais utilizado é o Perfil Sensorial, primeira versão (DUNN, 1994) esse questionário hoje consta de 125 perguntas (1999) que são respondidas pelos pais, em forma de roteiro subdivididos em categorias, visual, auditiva, gustativa, tátil, olfativa, posição do corpo, movimento emocional e social, analisando respostas típicas e atípicas podendo assim perceber alterações no desenvolvimento da pessoa com TEA, que tenham o Transtorno de Processamento Sensorial, ou seja estas intervenções devem ser realizadas somente pelo profissional especializado e após trabalhado pela equipe que atende a pessoa com TEA e TPS (LAMBERTUCI,2002).

A integração sensorial é definida como um processo neurológico que é capaz de organizar sensações do corpo e do ambiente com respostas adaptativas adequadas usando eficientemente corpo e ambiente de forma funcional (AYRES,1972). Sendo assim é uma organização dos estímulos sensoriais, selecionados que exigem respostas, habilidades de organização e compreensão adequada ao contexto que a pessoa está inserida (AYRES,2005).

A estimulação sensorial é uma *Abordagem* usada na estimulação dos sentidos como audição, olfato, visão, tato e paladar. Utilizando de cores, odores, sons, texturas, movimentos, vibrações, luzes e diversificados toques proporciona a mudança e a organização no comportamento e no desempenho sensorial, lembrando-se que não se inclui situações aversivas (AYRES, 1995).

Baseado nos estudos, pesquisas e na vivência da autora, em sala de Educação Especial /TEA e TPS nos anos de 2014 a 2017 na APAE de Ribeirão Preto, tem-se algumas propostas de atividades que estimulam as questões sensoriais desenvolvidas pela área da pedagogia, baseadas nos resultados do Perfil Sensorial previamente realizado pelo Terapeuta Ocupacional Educacional.

Atividades	Objetivos desenvolvidos	Materiais
<p data-bbox="391 1525 604 1554">“Circunferencias”</p> 	<p data-bbox="726 1525 1098 1711">Nesta atividade a aluna escolheu as cores a ser usada, necessitou de firmeza, noção espacial, equilíbrio. Ampliando a estimulação, tátil, visual e postura.</p>	<p data-bbox="1114 1525 1485 1648">Materiais: Folha sulfite A3, pratos /potes tinta guache a base de água, batedor de claras e ficha de comunicação.</p>

<p>“Pintura esponjada”</p> 	<p>A Aluna foi auxiliada com apoio verbal e físico, realizou a atividade batendo a garrafa com esponja, ampliando percepção, visual e tátil, noção espacial, auditiva, firmeza e coordenação motora fina.</p>	<p>Materiais: Caderno de desenho A4, garrafinha de iogurte, esponja colada na ponta, tinta guache a base de água.</p>
<p>“ Pintura em lixa”</p> 	<p>O aluno pode perceber através do movimento na lixa a aspereza, além dos limites feitos com barbantes. Ampliando a estimulação tátil, visual, espacial e coordenação motora fina. Se fez necessário apoio verbal.</p>	<p>Materiais: Lixa, barbante, folha de lixa, guache a base de água.</p>
<p>“ Cheiro com tinta”</p> 	<p>O aluno realizou a atividade com auxílio verbal e visual, escolhendo as cores e os cheiros das tintas com essências. Ampliando a noção tátil pois foi realizado com as mãos, sem ordem de forma, visual e olfativa.</p>	<p>Materiais: Tinta guache a base de água, pote para tinta, folha sulfite A4, essência de cheiro.</p>
<p>“ Pula-Pula”</p> 	<p>A aluna que tem interesse pelo pula-pula pode ampliar sua habilidade proprioceptiva com esta atividade, e também foi estimulada auditivamente ouvindo uma música, necessitou de apoio físico parcial.</p>	<p>Materiais: cama elástica, aparelho de som.</p>
<p>“ Amassa a massa”</p> 	<p>Nesta atividade, a manipulação foi estimulada com massa caseira em duas temperaturas, fria e morna, para aprimorar noções sensoriais visuais e táteis. Além da receita a ser seguida pela ficha de comunicação, a aluna necessitou de apoio verbal e físico parcial.</p>	<p>Materiais: massa caseira.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Receita: 1 xícara de sal, 2. 4 xícaras de farinha de trigo, 1 xícara e meia de água, 3 colheres de sopa de óleo, corante alimentício até que chegue na cor desejada. Para que a massa fique morna basta levá-la ao micro-ondas.

Tabela: Perfil Sensorial

Fonte: realizado pela autora

MATERIAIS E MÉTODOS

A coleta de dados foi realizada através de leituras e levantamentos bibliográficas de livros, teses, artigos com base no Google Acadêmico, Scielo, Leis Internacionais e Nacionais, reportagens e sites oficiais referentes a história do Autismo, Programa Teacch® e Intervenções, Níveis de Trabalho e atividades práticas e atividades práticas com abordagem sensorial.

A análise se deu de forma qualitativa e seletiva. Os dados foram organizados em capítulos, onde foram demonstrando o passado e os dias de hoje sobre o autismo e os métodos de ensino relevantes e usados com resultados positivos para a aprendizagem significativa da pessoa autista, independente de níveis e gravidade do transtorno.

Apresentou para complementação, relatórios de vivência sobre atividades da Proposta Teacch® em diferentes níveis vivenciados pela autora assim como atividades práticas com abordagem sensorial nos anos de 2014 até abril de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análises bibliográficas, leituras de livros, teses e artigos a autora pode resultar que mesmo com tantos estudos e pesquisas, ainda se encontra dificuldade principalmente na área educacional para se ensinar a pessoa autista, pois o profissional se depara com questões comportamentais complicadas.

O mundo passa por constantes evoluções em relação à variados tecnologias e crescentes descobertos, porém a educação acaba recebendo estes avanços muito lentamente. Ainda exigimos dos educandos posturas antigas, tanto na estruturação da sala de aula assim como os conteúdos que estão sendo ensinados.

Sendo assim foi possível observar que a proposta Teacch® promove resultados significativos, pois parte do interesse do aluno, conversas e anameses com famílias e assim, uma proposta é desenvolvida e planejada para cada um. Apesar de ser uma estrutura organizada oferece um caminho, um ponto a se alcançar um aprendizado a se conquistar que seja útil e funcional na vida da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

As atividades demonstradas partindo da experiência em sala de aula de Educação Especial puderam contribuir para uma melhor relação do aluno autista com Transtorno do Processamento Sensorial com o meio, reagindo adequadamente dentro do contexto, principalmente em atividades que exigiram de uma habilidade social, um comportamento adequado e de autonomia nas funções do dia a dia.

Nas atividades realizadas, os alunos aprenderam a esperar, funcionalizar as mãos, responder adequadamente, ter postura, comportar-se, seguir uma ordem ou sequência estabelecida. Podendo se dizer que foram obtidos avanços significativos na vida dos educandos.

É importante reforçar que as atividades foram planejadas previamente, onde para cada pessoa um estímulo foi oferecido diferente de outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das referências bibliográficas e da aplicação do Programa Teacch® pela autora em sua prática na Educação Especial, pode se concluir que ainda se encontra dificuldades em ensinar pessoas com Transtorno do Espectro Autista, onde o despreparo do profissional da educação, não somente por falta de formação continuada, mas também devido a estarmos em um sistema educacional que apesar de garantir em leis sistemas inclusivos a realidade é encontrada com sistemas falhos mesmo nos dias atuais.

Poucas referencias educacionais embasadas no Programa Teacch® foram encontradas, levando a identificar que é um programa utilizado por uma minoria de escolas, sendo entre elas, a de mais uso nas escolas de Educação Especial onde se pode ter contato e experiências com equipe multidisciplinar.

Ao desenvolver um estudo sobre a aplicação do programa Teacch®, o presente trabalho busca colaborar para que outras pesquisas se desenvolvam, dando continuidade, abrangendo e divulgando novas experiências. Para que mais instituições tenham conhecimento da eficácia da Proposta Teacch® como estrutura organizada para se ensinar à pessoa autista noções básicas de vida, tão relevantes quanto a qualquer outro conhecimento se apresentado no currículo da educação comum. Uma vez que o aprendizado é construído em um alicerce de noções básicas para as mais complexas.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Editora Masson do Brasil Ltda, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (4a. ed.; Texto Revisado). Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Manual de Diagnósticos e Estatística dos Transtornos Mentais (DSMV)**. Porto Alegre: Artmed 2014.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B.; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disabilities**. West Psychol Serv Los Angeles; 1972.

_____. **Developmental Dysprasia: Hit an unitary function?** Occupational Therapy Journal of Research. V.7, pp.93-110, 1989.

_____. **Sensory integration and the child**. 20a ed. Los Angeles: Western Psychological Services; 1995.

_____. **Sensory integration and the child**. Los Angeles: Western Psychological Services; 2005.

BAPTISTA, C. R.; VASQUEZ, C. K.; RUBLESCKI, A. F. **Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades**. Cadernos da APPOA, n.114, pp.31-36, 2003.

BELISÁRIO J.F.; MATA O.M.; CUNHA P. A **inclusão escolar de estudantes com autismo na Rede Municipal de Educação de BH**- síntese da frente de trabalho autismo e síndromes. – Belo Horizonte: PBH, 2008.

BLUMA S, SHEARER M, FROHMAN A, HILLIARD J. **Portage Guide to Early Education**. Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency 12. 1976.

BOSA, C. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V. (orgs.). **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção Dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista; e Altera o Paragrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de Dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 12764, 27 dez. 2012.

_____. **Lei nº 13. 146, de 06 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

CAMARGOS JR, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília. Corde, 2005.

CASTRO, D.P., et al. **Brincar como Instrumento terapêutico**. Pediatría. São Paulo, vol. 32, nº 4, p. 246-254, 2010.

CAVACO, N. **O profissional e a Educação especial uma abordagem sobre o autismo**. Editorial \ novembro,2010.

CHRISTENSEN, D. L., et al. **Prevalence and characteristics of autismo spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network**. Morbidity and Mortality. weekly Report. Surveillance Summaries, 65(3),1-23, 2016.

DE CLERCQ, H. **Autism from within: A unique handbook**. Kungsängen, Sweden: Intermedia Books, 2006.

DUNN, W. **Performance of typical children on the sensory profile**. American Journal of Occupational Therapy, [s.l.], v.48, n.11, p. 967-974, 1994.

_____. **Caregiver Questionnaire – Sensory Profile**. United States of America: Pearson, 1999a.
DUNN, W. User's Manual – Sensory Profile. United States of America: Pearson, 1999.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. De C. B. **Vejo e Aprendo** - Fundamentos do Programa Teacch. Ribeirão Preto: Booktoy, 2016.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades Educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Trabalho apresentado para conclusão de curso em PDE-SEED/PR. Paranavaí, 2008.

GADIA, C.A., TUCHMAN, R., ROTTA, N.T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria, 80(2), 83-94, 2004. Disponível In: <http://DOI.org/10.1590/S0021-7557200400300011>.

GARDENER, H.; SPIEGELMAN,D; BUKA, S. L. **Prenatal risk factors for autism: comprehensive**

meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 195(1), 7-14, 2009. Disponível In.: <http://DOI.org/10.1192/bjp.bp.108.051672>.

GAUDERER, C. E. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais**. Brasília: MAS, CORDE, 1993.

GONÇALVES, M. J. **Psicoses da 1.ª Infância** – algumas reflexões clínicas sobre o autismo infantil. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 1, 15-20, 1991.

HAGEDORN, R. **Fundamentos para a Prática em Terapia Ocupacional**. São Paulo. Editora Roca, 2003.

KANNER L. **Early infantile autism, 1943-1955**. *J Orthopsychiat*, 26:55-65, 1956.

KOLEVZON, A., GROSS, R., & REICHENBERG, A. **Prenatal and perinatal risk factors for autism** - A review and integration of findings. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(4), 326 – 333, 2007.

LAMBERTUCI, M. C. F, MAGALHÃES L. C. Terapia ocupacional nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr W. (Org.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2002.

LEON, V. C. de. **Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2016.

LOVAAS, O. I. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55(1):3–9, 1987

LYONS, V.; FITZGERALD, M. **Asperger (1906–1980) and Kanner (1894–1981)**, the two pioneers of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 2022–2023, 2007.

MAZZOTA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, 9, São Paulo: IPUSP, 2000, pp. 96-108.

_____, **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, São Paulo, Editora Cortez, 1996.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

METRING, R. **Neuropsicologia e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

MILLER, L. J. **Toward a consensus in terminology in sensory integration: theory and practice**. *Quartely* v.23, n1, pp.1-4, 2000

MOMO A, S. C. **Integração sensorial nos Transtornos do Espectro do Autismo**. In: Schwartzman J. S., Araújo C. A. (org.) **Transtornos do Espectro do Autismo**. In São Paulo: Editora Memnon; 2011.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F. Onde estamos: Visão geral e definições. In: RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F. (eds.), **Autismo: Abordagem Neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHOPLER, E. **Collaboration between research professional and consumer**. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders, 26(2), 277-280, 1996.

_____; BHEHM, S; KINSBOURNE, M.; REICHLER, R.J. **Effect of treatment structure on development of autistic children.** Archives of General Psychiatry, 24, 415-421, 1971.

_____; MESIBOV, G. B. **Current issues in autism:** autism in adolescents and adults, North Carolina: Hardcover, 1983.

_____; REICHLER, R. J. **How well do parents understand their own psychotic child?** Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2, 387-400, 1972.

_____; _____; DEVELLIS, R. F.; DALY, K. **Toward objective classification of childhood autism:** Childhood Rating Scale(CARS). Journal of Autism and Developmental Disorders,10, 91-103, 1980.

_____; RUTTER, M. **Diagnosis and definition of childhood autism.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 8, 137-169, 1978.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

SPEERS, R. W.; LANSING, C. **Group therapy in childhood psychosis.** Chapel Hill, N. C.: University of Carolina Press, 1965.

TEACCH. **TEACCH Annual Report**, 1991-1992.

VAN BOURGONDIEN, M. E. V.; ELGAR, S. **The relationship between existing residential services and the needs of autistic adults.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 20(3), 1990.

_____; MESIBOV,G.B. Diagnosis and treatment of adolescents and adults with autism. In: DAWSON,G. (ed.), **Autism:** nature,diagnosis and treatment. New York: Guilford Press,1989.

VATAVUK, M. de C. **Método TEACCH.** Disponível in.: <http://www.profala.com/artautismo1.htm>. Acesso em: 20/03/2018.

WATSON, L. The TEACCH communication curriculum. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. **Communication problems in autism**,187 - 206, 1985.

WHEELER, J., CARTER, S. **Using Visual Cues in the Classroom for learners with Autism as a Method for Promoting Positive Behavior.** B C Journal os Special education,v.21,n3,p.64-73. 1998

WILLIAMS, L., AIELLO, A. **O inventário Portage Operacionalizado:** intervenção com famílias. São Paulo: Memnon, 2001.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-313-2

