



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 2

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-90-4 DOI 10.22533/at.ed.904201304</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BLENDED LEARNING E FUNÇÕES DO PROFESSOR ON-LINE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID	
Alessandra Carvalho de Sousa Adriano de Oliveira Gurgel	
DOI 10.22533/at.ed.9042013041	
CAPÍTULO 2	17
CARACTERIZANDO O ASSÉDIO MORAL A PARTIR DE TRÊS CASOS CONCRETOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ)	
Anderson Paulino de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.9042013042	
CAPÍTULO 3	31
CONTRIBUIÇÕES DA MEDITAÇÃO NA CONCENTRAÇÃO E PERCEPÇÃO NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO	
Vitória Monteiro Monte Oliveira Neíres Alves de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.9042013043	
CAPÍTULO 4	38
CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO A PARTIR DO MODELO DE ACREDITAÇÃO INTERNACIONAL	
Max Cirno de Mattos Maira Helena Batista	
DOI 10.22533/at.ed.9042013044	
CAPÍTULO 5	46
CURRÍCULO E CULTURA COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO: QUE FORMAÇÃO? QUE SUJEITO?	
Bianca Marinho de Souza Amanda da Silva Barata Joaquina Ianca dos Santos Miranda Evanildo Moraes Estumano Luciano Tadeu Corrêa Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.9042013045	
CAPÍTULO 6	56
DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Ana Abadia dos Santos Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9042013046	
CAPÍTULO 7	68
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EJA	
Rosângela Pereira da Cruz de Araújo Rosemeire de Oliveira Saturno Maria da Conceição Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9042013047	

CAPÍTULO 8	73
EAD: UMA MODALIDADE DE ESTRATÉGIA INOVADORA ALIANDO TEMPO, ESPAÇO E CONHECIMENTO	
Ângela Martins de Castro Daniel de Oliveira Perdigão Mariana Lima Vecchio Márcia Andrade Arruda	
DOI 10.22533/at.ed.9042013048	
CAPÍTULO 9	80
CALORÍMETRO COM ARDUÍNO	
Álefe de Lima Moreira Rayane Mayara da Silva Souza Francisco Cassimiro Neto	
DOI 10.22533/at.ed.9042013049	
CAPÍTULO 10	86
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE SUJEITOS SURDOS	
José Gabriel Izidório de Oliveira Karine Martins Saldanha Nidia Nunes Máximus	
DOI 10.22533/at.ed.90420130410	
CAPÍTULO 11	97
DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE DOCENTES	
Mayara Macedo Melo Francisco Lucas de Lima Fontes Kelen Oliveira Soares Bárbara Bruna dos Santos Silva Fernanda Gomes do Nascimento Silva Elbson Alves e Sousa Franciane Santos do Nascimento Elisalma Vieira Carvalho Maria das Graças Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.90420130411	
CAPÍTULO 12	106
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA E A EVASÃO ESCOLAR NOS 4º ANOS, 2009-2013 ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBAITABA-BAHIA/BR	
Mario Leandro Alves de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.90420130412	
CAPÍTULO 13	116
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO PENAL DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ENTRE SILÊNCIOS E ESCUTAS	
Valdo Barcelos Sandra Maders	
DOI 10.22533/at.ed.90420130413	

CAPÍTULO 14	133
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE CRIATIVIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE FAYGA OSTROWER	
Cícera Maria Mamede Santos Juliana Oliveira de Malta William Ferreira Carvalho Francione Charapa Alves Wagner Pires da Silva Maria Socorro Lucena Lima Zuleide Fernandes de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.90420130414	
CAPÍTULO 15	145
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: GRUPO ANTITABAGISMO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE FUMANTES	
Helena Barreto Arueira Sandra Maria de Oliveira Marques Gonçalves Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.90420130415	
CAPÍTULO 16	152
EDUCAÇÃO SOCIAL E CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE PARA OS CURSOS DE TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO E TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO DE ABREU E LIMA – PE	
Angela Valéria de Amorim Patricia Carly de Farias Campos	
DOI 10.22533/at.ed.90420130416	
CAPÍTULO 17	161
EFICIÊNCIA TÉCNICA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	
Roberto Elison Souza Maia Edilan de Sant'ana Quaresma	
DOI 10.22533/at.ed.90420130417	
CAPÍTULO 18	170
ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA	
Allan Gomes dos Santos Luis Ortiz Jimênez	
DOI 10.22533/at.ed.90420130418	
CAPÍTULO 19	188
EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA	
Georges Cobiniano Sousa de Melo Márcio Aurélio Carvalho de Morais	
DOI 10.22533/at.ed.90420130419	
CAPÍTULO 20	196
ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Karla Cremonez Gambarotto Vieira Anna Maria Lunardi Padilha	
DOI 10.22533/at.ed.90420130420	

CAPÍTULO 21	209
ENSINO DE CIÊNCIAS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	
Jaqueline Jora de Vargas Natalia Neves Macedo Deimling Regiane da Silva Gonzalez Adriane da Silva Fontes Cesar Vanderlei Deimling Roseli Constantino Schwerz	
DOI 10.22533/at.ed.90420130421	
CAPÍTULO 22	219
ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO E INFORMÁTICA BÁSICA UTILIZANDO FERRAMENTAS LÚDICAS DE APRENDIZADO	
Antonio Carlos Fernandes da Silva Gustavo de Almeida Duarte Kleber Campos Viana	
DOI 10.22533/at.ed.90420130422	
CAPÍTULO 23	229
ESTÁGIO CURRICULAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E IMPACTO SOBRE OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Fernanda Guarany Mendonça Leite Letícia Barbosa de França Silva	
DOI 10.22533/at.ed.90420130423	
CAPÍTULO 24	244
ESTUPRO E FEMINICÍDIO REVELADOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA VIOLÊNCIA URBANA POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Luciano Luz Gonzaga Denise Lannes	
DOI 10.22533/at.ed.90420130424	
CAPÍTULO 25	255
A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Melissa Camilo Débora Cristina Machado Cornélio Dayana Almeida Silva Paulo Rennes Marçal Ribeiro Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges Fernando Sabchuk Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.90420130425	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	275
ÍNDICE REMISSIVO	276

BLENDED LEARNING E FUNÇÕES DO PROFESSOR ON-LINE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 02/01/2020

Alessandra Carvalho de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Apodi-RN

<http://lattes.cnpq.br/7739874862230097>

Adriano de Oliveira Gurgel

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Apodi-RN

<http://lattes.cnpq.br/3495665454842245>

RESUMO: A revolução do blended learning representa uma autêntica transformação das práticas curriculares tradicionais, aliada à irrupção das tecnologias digitais. Esse novo modelo combina atividades presenciais e atividades virtuais, atendendo as demandas e expectativas por maior formação e capacitação em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, este trabalho tem o propósito de apresentar os aspectos relevantes sobre a formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em um curso b-learning. Mediante uma metodologia de natureza qualitativa,

apresentam-se os papéis do professor on-line e as contribuições dessa metodologia de ensino para a formação de professores das áreas científicas dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, região nordeste do Brasil. A experiência representou um trabalho significativo com novos modelos de interação, em que se identificam as funções pedagógicas, social, gerenciamento e de suporte técnico do mediador, que possibilitaram um incremento de ações práticas autônomas; elementos significativos de melhoria da aprendizagem digital; flexibilização de tempos e espaços onde a ação formativa aconteceu e a diversidade de recursos educacionais dispostos nas diferentes mídias digitais, acessíveis nas aulas presenciais e nos encontros a distância, mediados pelas tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Blended learning; educação a distância; tecnologias digitais; formação inicial de professores; ensino-aprendizagem.

BLENDED LEARNING AND THE ONLINE
TEACHER'S ROLES: AN EXPERIENCE WITH
PIBID

ABSTRACT: The revolution of the blended

learning represents an authentic transformation of the traditional curricular practices, together with the irruption of the digital technologies. This new way combines on-site and virtual activities, meeting the demands and expectations for a greater education and qualification at all teaching levels and modalities. Thus, this study aims to present the relevant aspects on teacher's education at the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship in a b-learning course. Through a qualitative methodology, it is presented here the roles of the online teacher and the contribution of this teaching methodology to the education of teachers of the scientific fields at the licentiate courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology in the Northeast of Brazil. The experience represented a significant work with new models of interaction, in which the pedagogical, social, management and the mediator technical support functions are identified, what enabled an increase on autonomous practices actions; significant elements of digital learning improvement; flexibility of the times and spaces where the educational action happened and the diversity of educational resources exposed on the different digital media, available at the on-site classes and at the distance meetings, mediated through the digital technologies.

KEYWORDS: Blended learning; distance education; digital Technologies; preservice teacher education; teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias digitais vem causando mudanças expressivas na forma das pessoas se relacionarem e tratarem as informações. Na educação, especificamente no âmbito da formação de nível superior, as tecnologias digitais trouxeram modificações significativas na oferta de cursos a distância, em que mudanças no processo de ensino-aprendizagem e nos conceitos passaram a ser cogitadas e necessárias, possibilitando a criação de diversas metodologias ativas de ensino, a exemplo do blended learning, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das tecnologias digitais (MEURER; SCHEID; CASAGRANDE, 2010; VALENTE, 2014).

Esta prática inovadora trouxe de volta a discussão do papel do professor em ambientes colaborativos on-line e a difícil tarefa de integrar a tecnologia nos modelos de ensino clássicos do currículo tradicional, preconizadas já no final do século XX por Collins e Berge (1996), que destacavam, sobretudo, a necessidade de uma postura encorajadora do docente para conduzir o processo de autorreflexão dos educandos e assim chegar a uma participação mais ativa na construção do conhecimento, mediado pelas novas tecnologias.

Desde então, a incursão das tecnologias digitais no ensino representa uma legítima revolução no mundo educacional; uma autêntica transformação das

práticas curriculares tradicionais. Esses novos modelos de ensinar e aprender, mediados pelas tecnologias digitais, reúnem-se em um movimento educativo global, atendendo as demandas e expectativas globais de profissionais com maior nível de capacitação e formação (BARTOLOMÉ-PINA; GARCÍA-RUIZ; AGUADED, 2018).

Neste contexto, este estudo levanta aspectos relevantes sobre a formação de professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na modalidade de ensino blended learning (b-learning em diante) em ambientes colaborativos de aprendizagem, com o propósito de apresentar os papéis do professor on-line (TELES, 2009) e discutir as contribuições dessa metodologia de ensino para a formação de professores das áreas científicas dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN em diante), região nordeste do Brasil.

É importante ressaltar que, a compreensão de ambientes colaborativos de aprendizagem adotada neste trabalho, corresponde às formas de organizar as condições tecnológicas em espaços compartilhados de convivência que dão suporte à construção, inserção e troca de informações pelos participantes visando à construção social do conhecimento, sendo, por conseguinte, públicos e democráticos.

1.1 A confluência de modelos educativos semipresenciais (blended learning): uma breve aproximação

A aprendizagem é um processo de construção pessoal, dinâmico e interativo, de aquisição de conhecimentos, que apela às experiências passadas, condiciona a atuação no presente e possibilita ao indivíduo reconstruções cognitivas (PIMENTA, 2011). Genericamente, quando essa aprendizagem ocorre utilizando-se das tecnologias digitais como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem é comum intitular essa aprendizagem de e-learning (*electronic learning*), que nem sempre são totalmente a distância, podendo ter ou não separação geográfica e temporal. Já quando parte das atividades são realizadas totalmente a distância e parte é realizada em sala de aula surge outra modalidade de e-learning que é o blended learning (ensino híbrido, misto ou semipresencial) (BARTOLOMÉ, 2004; LLORENTE, 2009; MORAN, 2012; PICCIANO, 2014; SCHNEIDER *et al*, 2015; VALENTE, 2014).

O termo blended learning foi utilizado pela primeira vez por Anderson (2000), em um documento intitulado “E-learning in practice, blended solutions in action”, em que se apresenta o modelo como proposta para aproveitar melhor os recursos disponíveis, seja em ambiente presencial (sala de aula presencial) ou recursos digitais e ambientes virtuais. Ou seja, tratava de um modelo de ensino que pretendia

valorizar o melhor do presencial e do virtual.

Esse pensamento é corroborado por Moran (2012) que discute como se pode aproveitar o melhor de ambos os momentos. Para ele, a sala de aula é o local propício para o estabelecimento das relações interpessoais, de conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos. Em decorrência destas vantagens, “essa abordagem educacional tem sido usada como complemento de atividades educacionais presenciais, para incrementar atividades de pesquisa, auxiliar a mobilidade e colaboração entre professores e alunos, e para facilitar o acesso à informação [...]” (VALENTE, 2014, p. 83).

O b-learning representa um novo conceito para compreender os processos de ensino-aprendizagem e uma revolução nas metodologias didáticas de ensinar e aprender, com imensas potencialidades de implementação, para todo tipo de atividade e entornos sociais, mediante a popularização da conectividade das tecnologias digitais. Os entornos de educação por b-learning potencializam também a aprendizagem autorregulada, desenvolvendo estratégias de busca autônomas pelos envolvidos, tornando-os capacitados a alcançar outros níveis de formação mais elevados (BANDITVILAI, 2016).

Segundo Graham (2013), os entornos de aprendizagem por b-learning, ao combinar sistemas de ensino presenciais com a instrução mediada pelas tecnologias digitais, que permitem a comunicação e interação professor-aluno a tempo real, aproveitam-se tanto das vantagens e riquezas dos recursos da aprendizagem em entornos virtuais, como da interação e coesão nas atividades desenvolvidas presencialmente. Portanto, como metodologia ativa de ensino, o b-learning não supõe diferenças pedagógicas entre os modelos presenciais e a distância; os processos docentes e as técnicas de ensino não devem sofrer depreciação nos entornos presenciais e virtuais.

Desta forma, os novos espaços educacionais que o b-learning proporciona podem estar relacionados tanto ao papel das tecnologias digitais no ensino convencional, como na configuração de novos cenários para a aprendizagem. A projeção de futuro e a dimensão da categoria “autonomia” são imensuráveis. É por isto, principalmente por isto, que o b-learning representa uma revolução nos formatos e modelos de educação presencial e a distância (GARCÍA-RUIZ; AGUADED; BARTOLOMÉ, 2017).

Neste sentido, a aplicação das tecnologias digitais nas ações de formação, sob a concepção de ensino flexível e acessível, aponta a diversos espaços de mudança e renovação pedagógica a considerar, tendo o b-learning como metodologia viável ao cumprimento deste propósito, já que, de acordo com Salinas *et al* (2008), esta metodologia aponta mudanças nas concepções sobre o “território curricular em disputa” que representa a sala de aula (funções da aula, definição dos

processos didáticos, papel do docente, etc.); reformulação curricular de conteúdos, infraestruturas e acessibilidade aos recursos digitais, além da formação didática em tecnologias digitais para professores, mediadores e estudantes.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata de apresentar e discutir os papéis do professor on-line na formação de professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid em diante) na modalidade b-learning, desenvolvido em ambientes colaborativos de aprendizagem (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2017; SANTOS; LENCASTRE, 2017). Descrevem-se e interpretam-se de forma qualitativa as contribuições dessa experiência para a formação de professores dos cursos de licenciatura do IFRN e para os docentes das áreas científicas das escolas estaduais do Rio Grande do Norte, região nordeste do Brasil. Esta opção metodológica nos torna sensível a um conjunto mais amplo de informações que este contexto pode oferecer para compreender o que ali ocorre, tanto de forma explícita, como de forma implícita (DENZIN; LINCOLN, 2012).

2.1 O contexto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID): natureza, objetivos e função social

Vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, este programa se configura como política pública de fortalecimento da formação profissional dos alunos dos cursos de licenciatura nas áreas das Ciências Exatas e Ciências Naturais (Cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Física, Química e Biologia) e do acesso à formação contínua dos professores de ciências das escolas públicas estaduais em cada território. Sua política de formação tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, tendo como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBDEN Nº 9.394/1996 e a Lei nº 12.796/2013 (CAPES, 2013).

No âmbito do IFRN, instituição de ensino básico e também de nível superior (Cursos superiores para a formação de professores e cursos tecnológicos), é destinado 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Destaca-se o fato de que os cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN e institutos federais do Brasil, têm a função social de dinamizar o processo formativo e ampliar os conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais. As diversas ações acadêmicas devem compor um bloco representativo de atividades curriculares e extracurriculares que estejam ao

alcançe dos alunos (IFRN, 2012).

Dessa forma, a adesão do IFRN ao Pibid é de grande importância na formação dos futuros docentes dos cursos de licenciaturas ofertados por esta instituição de ensino superior, pois, de acordo com Tardif e Lessard (2014), a inclusão do aluno licenciando no contexto da escola já no início de sua formação representa a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação através de pesquisas, planejamento e execução de metodologias inovadoras; resolução de problemas inerentes ao ambiente escolar; rotinas e dinâmicas ligadas aos espaços da escola (KAYE, 2014).

2.2 O curso B-learning “clipibid”

Uma das ações em que se efetiva a relação entre o Pibid e a formação por b-learning, em ambientes colaborativos de aprendizagem é o Curso de Língua Portuguesa, oferecido aos 118 licenciandos dos cursos de licenciaturas em Química, Matemática, Física e Biologia do IFRN (CLIPIBID), projeto com periodicidade anual (desde 2016), cujo propósito é oferecer o ensino teórico e prático dos estudos linguísticos como fomento à formação profissional docente, para que todos os sujeitos envolvidos no programa Pibid (alunos em formação dos cursos de licenciaturas, docentes colaboradores das escolas da rede estadual de ensino e docentes orientadores do IFRN) tenham a oportunidade de aprimorar os conhecimentos relativos à língua materna.

O CLIPIBID conta com atividades práticas e conhecimento teórico divididas em uma carga horária de 200 h/a e 03 (três) etapas: a primeira composta de aulas que relacionam os conteúdos próprios da língua portuguesa aplicados à experiência profissional docente, por meio de videoconferências e atividades dirigidas virtualmente (100 h/a); a segunda etapa são propostas atividades de escrita e leitura que envolva diretamente reflexões docentes sobre o ambiente escolar em que os licenciandos estão inseridos, fomentando assim a produção e leitura de textos que baseiem sua formação profissional (70 h/a); e a terceira etapa, tem-se a orientação de produção e participação em eventos científicos específicos das diversas licenciaturas atendidas pelo PIBID/IFRN, com um total de 30 h/a, sob a orientação de mediadores por videoconferência.

3 | ANÁLISES E RESULTADOS

A forma como se organizam as atividades desenvolvidas pelo curso CLIPIBID, revela o que Graham (2013) explica sobre os sistemas b-learning, que realizam uma combinação de sistemas presenciais de ensino mais o ensino mediado pelas

tecnologias digitais (computador, tablet, *smartphone*, etc.) e a interação com a rede em tempo real (por videoconferência, no caso do curso em questão). A intersecção entre estas duas modalidades possibilitam aproveitar tanto das vantagens e riquezas da aprendizagem nos entornos virtuais, como das interações geradas nas aulas presenciais. Refere-se, portanto, a um modelo de aprendizagem baseado na aplicação de um pensamento prático (SILVA; DOTTA, 2018).

Do ponto de vista pedagógico, a sustentação do princípio de aprendizagem colaborativa nesses espaços ancorou-se no conhecimento compartilhado, em que se valorizou o universo do conhecimento prévio, das experiências pessoais, linguísticas, estratégias e culturas que os alunos e os professores trazem para a situação de aprendizagem; autoridade compartilhada entre professores e alunos; aprendizagem mediada pelos autores e ações que se constroem nesses espaços (professores mediadores on-line); e construção de significações e ressignificações no processo de aprendizagem (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2017). Na Figura 1, apresentam-se os principais resultados pedagógicos da experiência de formação por curso b-learning.

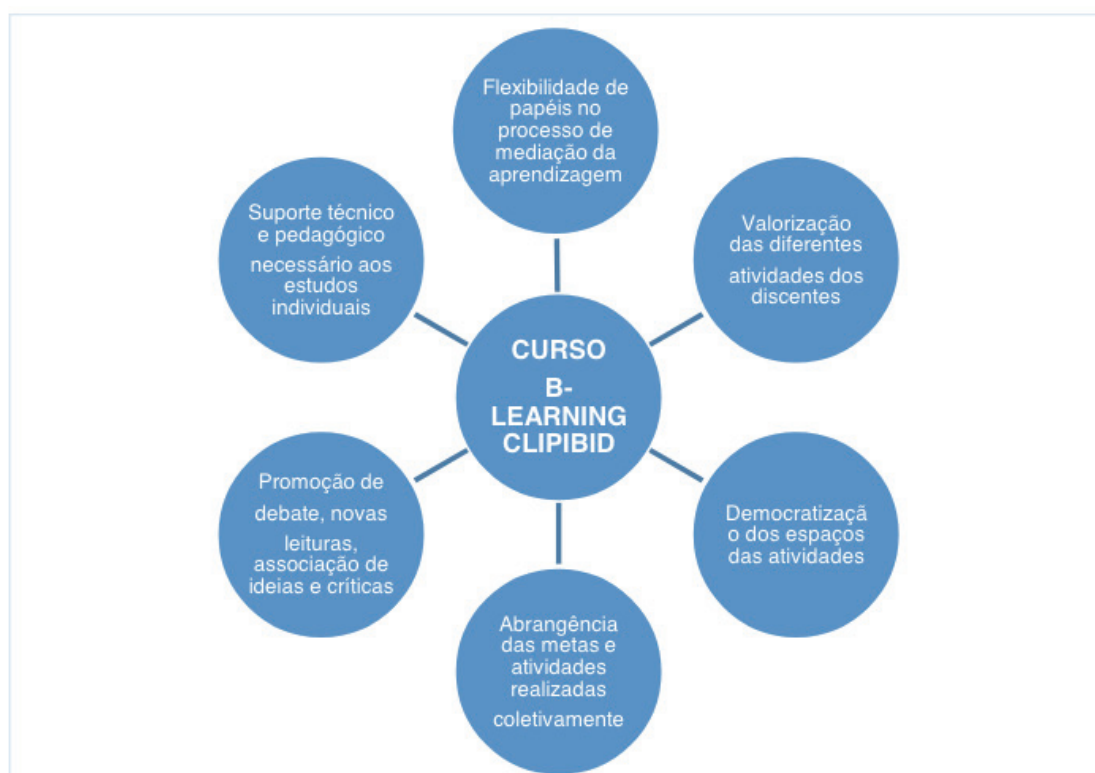


Figura 1- Contribuições pedagógicas do curso b-learning CLIPIBID

Fonte: Autores (2019).

Assim, nestas condições de aprendizagem, o suporte do professor on-line ou professor mediador se configura como um elemento que influencia diretamente na aprendizagem nos estudantes e na efetivação das contribuições pedagógicas

citadas. Por isso, em relação às funções do professor on-line, a identificação baseou-se nos conceitos apresentados por Teles (2009): a) **função pedagógica**; b) **função social**; c) **função de gerenciamento** e d) **função de suporte técnico**. Nos tópicos seguintes expõe-se a forma como o professor on-line desenvolveu suas atividades neste ambiente virtual de aprendizagem (delimitação de estratégias didáticas, atividades, agrupamentos, etc.), levando em consideração a metodologia, tanto na parte presencial como na virtual.

3.1 Função pedagógica do professor on-line

Esta função pedagógica apresenta todos os atos do professor on-line para que o aluno conseguisse aprender de forma significativa. Inclui atos desde a definição da sequência correta da aplicação de um conteúdo até questionamentos e comentários sobre a resposta do aluno, podendo ser uma crítica, um elogio e ainda novos questionamentos (Tabela 1).

Atos ou funções pedagógicos	Onde se verificou?
Feedback ou retroalimentação	Nas ações de avaliação ou julgamento. Inclui feedback positivo e críticas construtivas para estudantes (individual ou para o grupo).
Orientações	Atos de fala diretivo. Esses tipos de atos de fala são, quase sempre, antecedidos por “você deve” ou “faça isto”.
Informações	Mensagens longas contendo raciocínios, explicações e fatos. Os professores frequentemente usam um tom acadêmico (referência formal, gramática, pontuação, afirmações e conclusões).
Opiniões/preferências/conselhos	Atos de fala que enunciam opiniões ou preferências em afirmações como: “você poderia”, “talvez”, “eu prefiro”, “me parece melhor”, “acho que”.
Questões	Atos de fala interrogativos, que têm como objetivo obter comentários dos estudantes e promover reflexão sobre o material da disciplina; inclui perguntas e requerimentos para esclarecimentos de comentários produzidos pelos estudantes.
Resumo	Referências explícitas aos comentários dos estudantes. Isso inclui citar ou parafrasear os estudantes e costurar com eles os comentários finais de todos.

Tabela 1- Evidências selecionadas da função pedagógica do professor on-line

Fonte: Autores (2019), com base em Teles (2009).

Em relação à função “questões”, um exemplo foi a seguinte pergunta: “Qual a importância dos estudos linguísticos para a formação de professores?” Esta questão representa bem a função pedagógica do professor on-line de instigar à reflexão e à obtenção de comentários críticos sobre a temática central do curso. Daí, o professor mediador poderá incluir novas informações (documentos, vídeos,

imagens, documentos legais, etc.) na plataforma; solicitar atividades; dar orientações e sugestões de como melhorar a argumentação (feedback). Na Figura 2, pode-se ver uma exemplificação deste ato ou função pedagógica do professor on-line do curso CLIPIBID.

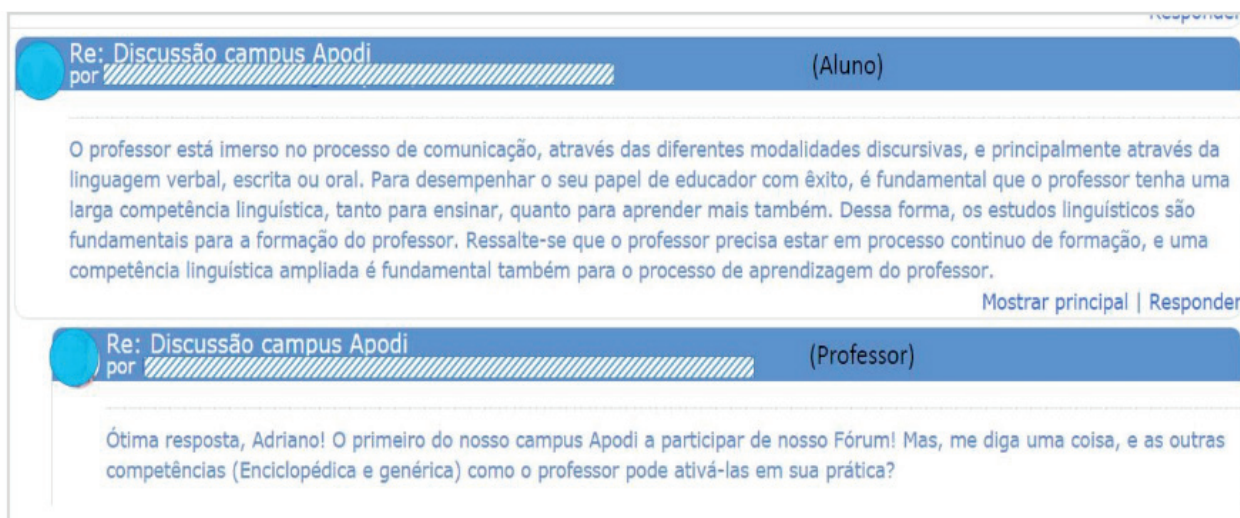


Figura 2- Exemplificação da função pedagógica do professor on-line

Fonte: Plataforma Moodle/EaD/IFRN.

3.2 Função social do professor on-line

A função social representa tentativas de fazer o estudante sentir-se confortável na sala de aula virtual, bem como fazê-lo participar ativamente do curso, promovendo relações interpessoais, e sua inclusão no ambiente on-line (Tabela 2).

Atos ou funções sociais	Onde se verificou?
Empatia	Expressões de compreensão em relação às colocações do estudante, de sua posição ou perspectiva. Inclui a empatia relacionada com tarefas tediosas ou difíceis, assim como empatia em relação à frustração com problemas técnicos.
Alcance interpessoal	Atos de fala expressiva: dar boas-vindas à disciplina on-line e apresentar-se como professor; reunir os estudantes com determinados interesses a outros com interesses similares; expressar emoções (desculpas, empolgação, esperança); repassar convites, entre outros.
Metacomunicação	Discussão sobre a experiência de cada um no ambiente on-line.
Humor	Frases usadas para descontrair o grupo; brincadeiras e comentários de bom humor.

Tabela 2- Evidências selecionadas da função social do professor on-line

Fonte: Autores (2019), com base em Teles (2009).

Na plataforma virtual do curso b-learning CLIPIBID, identifica-se a função de suporte social, como se pode ver na Figura 3, em que o professor inicia o Módulo I

saudando os cursistas “Olá, Cursistas!” Expressa saudações como: “Bons estudos!”, “Vamos em frente!” e “Avante, PIBID!”. Outra forma de suporte social de alcance interpessoal está no pedido de desculpas: “Peço desculpas pelos transtornos [...]”. Faz uso de uma linguagem informal bastante comum nas redes sociais. Todas essas manifestações são atos de suporte social que contribuem para deixar o ambiente virtual mais humanizado e mais confortável ao cursista.

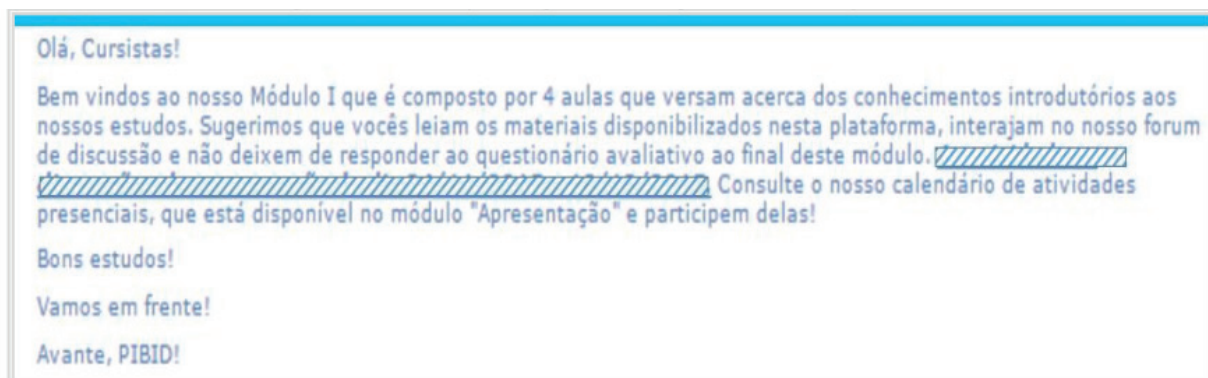


Figura 3- Exemplificação da função social do professor on-line

Fonte: Plataforma Moodle/EaD/IFRN.

Outra forma de suporte social é a tentativa do professor on-line de reunir os estudantes com determinados interesses a outros com interesses similares, como por exemplo, reunir os discentes por Campus. O docente dividiu os fóruns pelos 12 campi. Esta organização contribuiu para reunir alunos que vivem uma mesma realidade se sintam mais incluídos e confortáveis para postar e comentar nos fóruns.

3.3 Função de gerenciamento do professor on-line

A função de gerenciamento refere-se a todas as atividades realizadas para o funcionamento do curso de forma eficiente. Inclui desde o término de entregas dos trabalhos, criação de grupos à correção de matérias do curso. Ademais, incluem-se as tentativas de coordenar as atividades da disciplina e manter um ambiente com uma estrutura simples, produtiva e colaborativa. Na Tabela 3, apresentam-se as três principais formas de coordenação que fazem partes dos atos de gerenciamento.

Atos de gerenciamento	Onde se verificou?
Coordenação de tarefas da disciplina	Refere-se a todas as tentativas de oferecer assistência às tarefas, explicando-as, coordenando o recebimento, criando grupos de trabalho e estabelecendo datas limites para a entrega das atividades propostas.
Coordenação da discussão	São todas as tentativas de manter a discussão focalizada, o que é definido de maneira ampla como qualquer ato de fala ocorrido dentro dos fóruns (incluindo o fórum de ajuda).

Coordenação da disciplina	Definição e recordação sobre o papel do supervisor, tutor e apoio técnico a professores visitantes on-line; organização das formas de avaliação da disciplina; manutenção do escopo da disciplina; etc.
---------------------------	---

Tabela 3- Evidências selecionadas da função de gerenciamento do professor on-line

Fonte: Autores (2019), com base em Teles (2009).

Ainda sobre os atos ou funções de gerenciamento, na Figura 4, apresenta-se um extrato desta função do professor on-line.

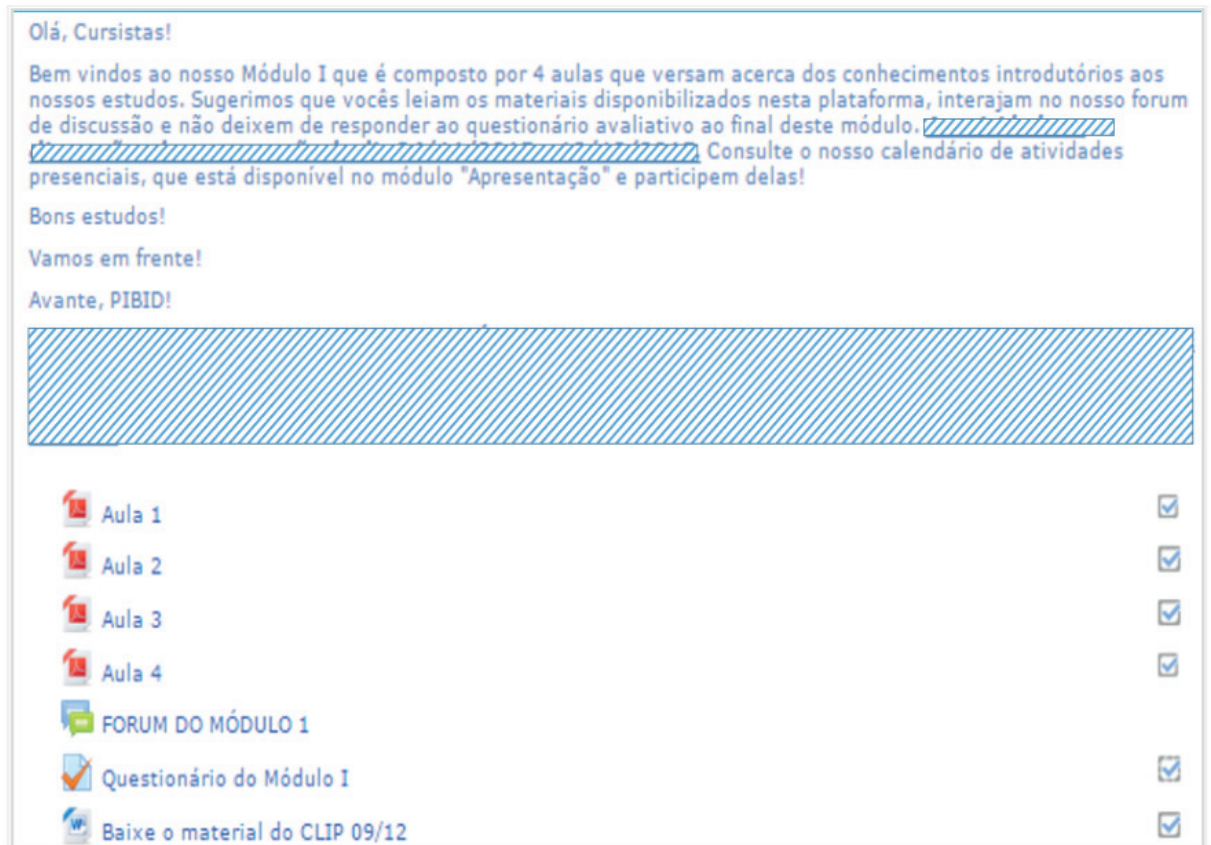


Figura 4- Exemplificação da função de gerenciamento do professor on-line

Fonte: Plataforma Moodle/EaD/IFRN.

3.4 Função de suporte técnico do professor on-line

A função de suporte técnico compreende, deste da seleção de softwares educacionais adequados aos objetivos de aprendizagem, à resolução de conflitos dos usuários associados ao seu uso, de modo a tornar a tecnologia transparente, incluindo assistência a estudantes no processo de aprendizagem do funcionamento da plataforma de ensino on-line. Vale ressaltar que não depende somente do professor, mas sim de apoio técnico da instituição. A importância da função técnica é revelada pela resolução de problemas técnicos, uma vez que, quando problemas técnicos afetam professores e alunos em sala de aula virtual, é comum a diminuição

da motivação (TELES, 2009).

Em nosso caso, o software utilizado pelo IFRN é moodle, uma plataforma que permite que alunos e professores tenha contato por meio de fóruns, chats, visualização de vídeos, textos, atividades, sistema de notas integrado e a criação de grupo de estudos. Sobre a função de suporte técnico, tem-se em consideração três categorias, explicadas na Tabela 4.

Atos ou funções de suporte técnico	Onde se verificou?
Suporte ao aluno	Esta categoria está relacionada a problemas de conhecimento do estudante acerca da tecnologia ou uso do computador. Está associado ao diagnóstico e instruções para resolução do problema.
Problemas relacionados com o sistema	Refere-se a problemas no servidor, corte de energia, não instalação dos softwares necessários para a disciplina, etc. Notifica o estudante de que o servidor estará fora do ar; envia informações aos estudantes em relação a algum problema técnico existente.
Problema técnico indefinido	Notifica um problema sem saber sua origem e/ou sem saber como descrevê-lo de forma detalhada a webmaster. Inclui apoiar aos estudantes que se sintam desorientados com o sistema.

Tabela 4- Evidências selecionadas da função de suporte técnico do professor on-line

Fonte: Autores (2019), com base em Teles (2009).

A plataforma Moodle/EaD/IFRN é utilizada em conjunto com o sistema de videoconferência e com sistema físico implantado em cada campus. Inclui nesta categoria de função de suporte a criação de *login* de acesso, a recuperação de senhas, erros no cadastro dos alunos como CPF, nome do usuário, endereço postal e eletrônico.

4 | DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Já não há fronteiras entre modelos educacionais presenciais e modelos a distância. Por mais que esta afirmação possa remeter ao positivismo, reforçamos que, cada vez mais se verifica a confluência dessas modalidades de ensino, ideia defendida por Libâneo (1998), ao dissertar sobre as novas exigências educacionais e profissão docente. Graças às tecnologias digitais, já é possível perceber a convergência entre educação presencial e virtual. Este trabalho evidencia a grande revolução do b-learning (aprendizagem mista) no âmbito educacional, uma modalidade de ensino que quebra essa dicotomia e conduz à proximidade de técnicas de ensino, respeitando as dimensões espaço, tempo e relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e interação com a plataforma.

O b-learning consolida-se cada vez mais como uma modalidade educacional que enriquece a educação a distancia, propiciando recursos tecnológicos e propostas metodológicas inovadoras, superando dificuldades e preconceitos em direção a oportunidades e fortalezas que garantem a qualidade da educação semipresencial. Por isso, a experiência relatada neste trabalho tem a pretensão de servir como exemplo de boas práticas no que se refere à análise das funções do professor on-line (professor mediador) em um curso b-learning para formação inicial de professores, que promove a humanização dos espaços virtuais de aprendizagem, quando se dirige também aos docentes das escolas públicas do estado e equipes técnico-pedagógicas, em situações precárias de formação continuada (SAMPAIO; ALCÂNTARA, 2018).

A experiência com o curso b-learning CLIPIBID desde 2016 revela, sobretudo, uma progressão substancial do nível de autonomia dos alunos e docentes envolvidos, desde o uso e trabalhos realizados na plataforma à satisfação com a modalidade de ensino, resultado que se observa no envolvimento intensivo com a pesquisa e produção acadêmica (publicação de artigos em congressos e revistas especializadas; elaboração de projetos de pesquisa e de extensão universitária; elaboração de manuais didáticos; desenvolvimento de softwares educativos).

No âmbito da educação superior, que é o nosso contexto de formação b-learning, essa modalidade de ensino-aprendizagem propiciou uma melhoria pedagógica significativa, no que se refere às práticas pedagógicas (função pedagógica); aumento do acesso e da flexibilidade dos tempos e atividades; mudanças nas concepções de como se organiza a aula virtual, definição dos processos didáticos, perfil do docente (função de gerenciamento do professor on-line); mudanças significativas em relação aos recursos básicos: materiais didáticos e acessos à rede (função de gerenciamento e suporte técnico do professor on-line). Ademais, verificaram-se mudanças de comportamento e práticas dos docentes e estudantes envolvidos em relação à cooperação, integração e sociabilização de recursos e métodos de ensino; feedback com o professor mediador; compartilhamento de ideias inovadoras que contribuam para mudar a realidade social da comunidade educativa.

Para os discentes dos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia do IFRN e participantes da formação b-learning no âmbito do CLIPIBID, a experiência possibilitou aprender de forma independente enquanto colaborava com seus colegas e professores, através da plataforma e de outras mídias digitais, favorecendo tanto a comunicação como a autogestão do seu próprio processo de aprendizagem (KINTU; ZHU; KAGAMBE, 2017). Para os professores envolvidos (professores das disciplinas científicas das escolas estaduais de ensino do Rio Grande do Norte e professor mediador do IFRN), a integração das ferramentas digitais geraram novos cenários de aprendizagem ao longo da vida, além de favorecer o desenvolvimento da

competência digital de docentes que mantinham pouco contato com as tecnologias digitais, devido à precariedade de recursos tecnológicos de suas escolas campo de trabalho.

Portanto, com relação aos resultados deste trabalho, a significação científica é ainda maior. Espera-se que a experiência exitosa do projeto executado, sirva como referência para a aplicação em outros contextos educacionais e que se possam criar (ou recriar) espaços e cenários de formação que adotem o b-learning como metodologia de ensino, em que as funções do professor mediador possam ser claramente identificadas e delimitadas para o pleno desenvolvimento do trabalho em entornos virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. **eLearning in practice**: blended solutions in action. IDC White Paper. 2000.

BANDITVILAI, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. **Electronic Journal of E-Learning**, 14 (3), 223-232, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2IFfU7s>. Acesso em 22 out. 2019.

BARTOLOMÉ- PINA, A. Blended Learning. Conceptos básicos. **Pixel-Bit. Revista de medios y Educación**, (23), 7-20, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2k1Jpjk>. Acesso em 14 jun. 2019.

BARTOLOMÉ, A.; GARCÍA-RUIZ, R.; AGUADED, I. Blended learning: panorama y perspectivas. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 21(1), 33-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>. Acesso em 15 jun.2019.

BRASIL. Lei nº 11.892. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2dzl0vn>

COLLINS, M. P.; BERGE, Z. L. Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses. **Proceedings of the FSU/AECT Conference on Distance Learning**. Tallahassee: FL, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2k44ycl>. Acesso em 22 nov. 2018.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.

GARCÍA-RUIZ, R.; AGUADED, I.; BARTOLOMÉ, A. La revolución del blended learning en la educación a distancia. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 21(1), 25-32, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>. Acesso em 15 jun.2019.

GRAHAM, C. R. Emerging practice and research in blended learning. In: M. G., Moore (Ed.), **Handbook of Distance Education** (333-350). 3rd edition Nueva York: Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203803738>

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal. Disponível em: <https://bit.ly/2k9xyQs>. Acesso em 12 jun. 2019.

KAYE, C. B. **The Complet Guide of Service Learning**: Proven, Practical, Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action. 2nd ed. United States: Free Spirit Publishing, 2014.

KINTU, M. J.; ZHU, C.; KAGAMBE, E. Blended Learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 14 (7), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>. Acesso em 28 mai. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LLORENTE, M. C. **Formación semipresencial apoyada en Red (Blended Learning)**. Diseño de acciones para el aprendizaje. Eduforma, Alcalá de Guadaíra, 2009.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. Criação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa para a formação contínua de professores. **Revista Internacional de Tecnologías en la Educación**, 4(1), 49-56, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2koSpiW>. Acesso em 24 jun. 2019.

MEURER, C. F.; SCHEID, N. M.; CASAGRANDE, C. A. Aprendizagem no ciberespaço. **Conjectura: Filosofia e Educação**, 15(2), 55-70, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2kaKy8u>. Acesso em 24 ago. 2019.

MORAN, L. Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. **EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, 39, a188, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2iCuDAf>. Acesso em 13 jun. 2019.

PICCIANO, A. Introduction to Blended learning: research perspectives. In: PICCIANO A.; C. R. DZIUBAN (Eds.), **Blended learning: research perspectives**. New York: Routledge, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2k1Ncx4>. Acesso em 15 set. 2019.

PIMENTA, P. **Teorias e práticas de b-learning**. Lisboa: Edições Sílabo Ltda. 2011.

SALINAS, J. et al. Perfiles metodológicos de los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. **EDUTEC 2008. Las TIC, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa**. Santiago de Compostela, 2008.

SAMPAIO, A. P.; ALCÂNTARA, M. I. Upgrade na interface do formulário online da google: ambiente colaborativo de aprendizagem. **Redoc Revista Docência Ciberultura**, 2(2), 51-67, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.32946>

SANTOS, L. S.; LENCASTRE, J. A. Usabilidade em plataforma web: de mero repositório a ambiente colaborativo de aprendizagem. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, (13), 187-192, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2729>

SCHNEIDER, E. I. *et al.* Blended Learning: Caminho Natural para as Instituições de Ensino Superior. In: **20 CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Curitiba: 2 CIAED, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2ycsw6x>. Acesso em 23 jun. 2019.

SILVA, E. R.; DOTTA, S. Interfaces da flexibilidade cognitiva e da aprendizagem em fóruns de discussão. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 21(1), 303-322, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17496>. Acesso em 23 jun. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As Transformações do Ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? Em: M. Tardif & C. Lessard. **O Ofício de Professor História, perspectivas e desafios internacionais** (255-328). 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, L. A Aprendizagem por e-learning. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: o estado da arte** (72-80). São Paulo: Pearson Education. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2kBzJx>

VALENTE, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, (4), 79-97. DOI: <http://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>

CARACTERIZANDO O ASSÉDIO MORAL A PARTIR DE TRÊS CASOS CONCRETOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ)

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 27/12/2019

Anderson Paulino de Souza

<http://lattes.cnpq.br/8525879654055311>

RESUMO: O assédio moral (AM) vem se alastrando como praga no mundo do trabalho e é alvo de queixa tanto de patrões quanto dos empregados, uns brandindo inocência, outros se rogando vítimas. A Secretaria Municipal de Educação do RJ (SME/RJ) foi alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que apurou possíveis responsabilidades pela prática de AM, o que evidencia que este problema também perpassa a educação pública carioca. Embora essa tomada de consciência seja muito positiva, observa-se que a expressão “Assédio Moral” tem sido utilizada tão corriqueiramente e em tantos contextos, que já não se busca diferenciá-lo de outras formas de sofrimento no trabalho, o que pode gerar uma banalização e subestimação de casos reais de AM. O objetivo desse estudo é o de caracterizar o AM, com base na literatura atualizada e a partir de três casos concretos ocorridos na SME/RJ. Acreditamos que essa redefinição pode ajudar, servidores e gestores, tanto na identificação, quanto na

sua prevenção e no enfrentamento dos casos de AM. Demos aqui o primeiro passo: apoiar a detecção do assédio moral sob uma ótica atualizada. Novos estudos devem surgir para criar modelos efetivos para o trato institucional do assédio na gestão da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio Moral, Gestão educacional, Gestão por injúria.

CHARACTERIZING MORAL HARASSMENT FROM THREE CONCRETE CASES IN THE RIO DE JANEIRO CITY EDUCATION SECRETARIAT (SME/RJ)

ABSTRACT: Moral Harassment has been spreading like a plague in the world of work and is the subject of both employers and employees complaining, some brandishing innocence, others pleading victims. The Municipal Education Secretariat of RJ (SME / RJ) was the target of a Parliamentary Commission of Inquiry (CPI), which ascertained possible responsibilities for the practice of breastfeeding, which shows that this problem also permeates Rio de Janeiro's public education. Although this awareness is very positive, it is observed that the expression “Moral Harassment” has been used so routinely and in so many contexts, that it is no longer sought to differentiate it from other forms of

suffering at work, which can generate a trivialization and underestimation of real cases of breastfeeding. The aim of this study is to characterize breastfeeding, based on the updated literature and from three concrete cases that occurred in SME / RJ. We believe that this redefinition can help both servers and managers to identify, prevent and cope with breastfeeding. We have taken the first step here: to support the detection of bullying from an updated perspective. New studies should emerge to create effective models for the institutional management of harassment in the management of public education.

KEYWORDS: Moral Harassment, Educational Management, Injury Management.

1 | INTRODUÇÃO

O Assédio Moral (AM) é um fenômeno complexo. Ao mesmo tempo em que se faz tão presente, não se deixa captar facilmente. Trata-se de uma conduta abusiva que permeia os mais diversos ambientes de trabalho atingindo a dignidade da pessoa assediada, desumanizando-a.

Em agosto de 2018, foi instituída na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) com a finalidade de investigar e apurar as responsabilidades pela prática de AM no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

Face à diversidade de entendimentos do que vem a ser AM, este estudo pretende contribuir com uma caracterização deste termo, tendo como base uma revisão bibliográfica atualizada sobre o AM e a análise de três casos onde há suspeição da prática do assédio moral pela SME/RJ.

Se, de um lado, parece haver um consenso de que é preciso investir esforços na formação docente a fim de concretizarmos a tão almejada “qualidade com equidade” na educação pública brasileira, por outro lado, sobram casos indicando o aumento da violência, do desrespeito e do descrédito da profissão docente. De ranços, como o movimento “Escola sem partido”, a avanços, como a aprovação do Projeto de Lei Nº 4.742/01 no Senado Federal, que tipifica, no Código Penal, o crime de Assédio Moral no trabalho, parece incontestável a necessidade de resistirmos a esses tempos de precarização da carreira docente e de desprestígio da profissão de professor.

Esse estudo pretende especificar as peculiaridades do assédio moral, distinguindo-o das outras formas de violência no trabalho sem, no entanto, dissociá-las. A conscientização sobre o AM, pode impulsionar a criação de estratégias preventivas, detectivas e corretivas que ajudem a extinguir essa chaga na gestão educacional carioca, desde o âmbito das escolas, passando pelas coordenadorias regionais de educação, até o nível central.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Caracterizado como “a peste negra do século XXI” (Heloani & Barreto, 2018), de “signo da barbárie social como alienação do trabalho vivo” (Giovanni Alves, in: Heloani & Barreto, 2018) e de “um vírus insidioso, que corrompe o biológico e gera mais sofrimento do que as alterações provocadas por microorganismos e bactérias” (Barreto, 2003), o AM atua desde os aspectos mais físicos da pessoa, abrangendo o âmbito psíquico atingindo até a esfera existencial do sujeito assediado.

Antes de tentarmos buscarmos caracterizar o AM a partir dos casos concretos ocorridos na SME/RJ, levantaremos alguns aspectos que auxiliam na compreensão do que vem a ser o AM e como ele ocorre na gestão pública.

2.1 Redefinindo o Assédio Moral

Hirigoyen (2009) alerta que “nem todas as pessoas que se dizem assediadas o são de fato” (p.19). Em função do risco que se corre de banalizarmos o conceito de AM, a autora faz uma opção – a ser adotada aqui - de iniciar sua obra apresentando o que **NÃO É** assédio moral.

O AM pode passar por uma fase de estresse, porém nem toda atividade estressante constitui-se necessariamente numa prática de assédio. Os conflitos profissionais mal resolvidos podem vir a desembocar, no futuro, num quadro de AM, entretanto, nem todo conflito configura-se num assédio. Aliás, Hirigoyen afirma que “se existe assédio moral, é justamente porque nenhum conflito pôde ser estabelecido” (op. cit., p.24). Segundo esta autora, o conflito se caracteriza por uma escalada simétrica onde, em tese, permanece uma igualdade teórica entre os protagonistas. Numa situação de conflito, mesmo em meio a tensões e discussões e debates acalorados, mormente é possível construir consensos gerando mudanças ainda que sutis. O assédio veda qualquer possibilidade de mudança.

Há casos de “gestão por injúria” (op.cit., p.28), onde o comportamento grosseiro e despótico de certos administradores submete o empregado a possíveis injúrias e insultos, agindo com total falta de respeito. Tais atitudes, muito embora lamentáveis, não necessariamente constituem-se numa prática de assédio, uma vez que esses são velados, ao contrário das grosserias de determinados chefes que não medem palavras, hora e local para ‘entrarem em erupção’.

As agressões pontuais, ressalta Hirigoyen, não devem ser tomadas como um caso de assédio moral, visto que este se caracteriza antes de tudo pela recorrência e repetição (2009, p. 30). Neste mesmo diapasão, outras formas de violência, tais como: violência externa (oriunda de incivildades, quer de agressão de clientes ou uma agressão a mão armada); violência física (ainda que situação de assédio chegue às vias de fato); a violência sexual (já é qualificada penalmente); as más condições

de trabalho (desde que não parta de uma evidente intencionalidade) e, finalmente, certas imposições profissionais (decisões legítimas da autoridade hierárquica que dizem respeito à organização do trabalho), nada disso pode ser confundido com o assédio moral, muito embora, como já foi dito, alguns casos de assédio se nutrem de determinados expedientes supramencionados, porém reunindo outros aspectos que serão abordados seguidamente.

2.2 O que é Assédio Moral

Segundo Heloani & Barreto (2018), Assediar, vem do latim *obsidere*, que representa “pôr-se diante”, “atacar”, “não dar trégua” ao outro, colocá-lo em “um cerco” (p.49). Mais adiante, citando Hirigoyen, ratifica que assediar não é qualquer coisa: implica em (1) estabelecer cerco para impor sujeição a determinado espaço territorial; sitiar; cercar; (2) perseguir com propostas; sugerir com insistência; ser importuno ao tentar obter algo.

Barreto (2003) concede que o assédio moral, invariavelmente, se assenta em dois pilares: discriminação e humilhação, bem como, agrega dois fenômenos: abuso de poder e manipulação perversa. Disto advêm inúmeras práticas no ambiente de trabalho, tais como: deterioração proposital das condições de trabalho, isolamento e recusa de comunicação, atentado contra a dignidade, violência verbal, física, simbólica.

Hirigoyen (2009), explica que o assédio moral, mormente, começa pela recusa de uma diferença. Tem a ver com uma atitude de discriminação, porém sutil e menos identificável. Apresenta também outros elementos que o compõem o impulso à prática do assédio: a inveja, o ciúme e a rivalidade. Considera o medo como “um motor indispensável ao assédio moral”. Por medo, por exemplo, do desemprego, muitos “atacam antes de serem atacados”. E, finalmente, o “inconfessável”, que seriam as regras ocultas e implícitas de determinada organização que, quando contestadas ou trazidas às claras, condena o questionador ao status de *persona non grata* daquele grupo.

O AM pode ser praticado das seguintes formas: vertical (praticado pelo chefe – isto é, de uma autoridade hierarquicamente superior, de cima pra baixo), horizontal (praticado por colegas de trabalho) e ascendente (neste caso, o chefe é o assediado) (FIOCRUZ, 2014, p.13).

As consequências do AM acometem tanto os trabalhadores, quanto a instituição e a sociedade como um todo. Parece consenso de que todos saímos perdendo todas as vezes que se permite nascer a prática do assédio moral. Barreto (2003) demonstrou os possíveis problemas de saúde que podem resultar do assédio no trabalho, seja no âmbito psicopatológico (ansiedade, apatia, depressão...), no âmbito

psicossomático (hipertensão, taquicardia, asma, cefaléia, dermatites, gastrite...) e/ou no comportamental (agressividade, consumo de álcool e drogas, disfunções sexuais...).

2.3 A especificidade do assédio moral no setor público

Hirigoyen (2009) concluiu que, na França, os casos de AM no setor privado e no setor público apresentam taxas idênticas, isto é, 50% para o setor público e 50% para o setor privado, porém, considerando a existência de um peso desigual na distribuição da população ativa entre esses setores, ela chega a afirmar que “o assédio moral no setor público é mais acentuado” (p.124).

Obviamente, o AM assume formas diferentes nesses dois setores, sendo mais evidente, menos duradouro e culminando com a saída da vítima, no caso do setor privado e, já no setor público podendo durar anos e, por isso, sendo menos explícitos mas, não por acaso, produzindo efeitos bem mais perniciosos e resultados dramáticos sobre a saúde e personalidade da vítima.

Em sua obra intitulada “Assédio Moral na Escola Pública”, Figueiredo (2006) descreve o AM como “um mecanismo que tenta manter o controle da relação de poder” (p.28). Tal definição está em sintonia com o que notou Hirigoyen em seus estudos afirmando que no setor público “o assédio moral não está relacionado à produtividade, mas às disputas de poder” (2009, p.125).

O jurista Renato Ferraz conceitua AM no serviço público da seguinte forma:

Toda conduta reiterada dos agentes públicos no âmbito da Administração que, deteriorando o ambiente do trabalho e qualidade do serviço, viola a dignidade humana ou/e a integridade física e emocional dos servidores públicos (FERRAZ, 2014, p.130)

Hirigoyen propõe uma alternativa para que o AM no serviço público fosse evitado, quiçá extinguido. Defende que:

[...] se a organização é transparente e sólida, os desmandos das pessoas são controlados e os abusos punidos. Mas a Administração Pública é uma máquina complexa, na qual as responsabilidades estão diluídas (2009, p.125)

Mais adiante, reconhecendo toda a problemática existente no serviço público, onde é difícil realizar uma avaliação dos serviços, onde há acúmulo de serviços em determinados setores e nada para ser feito em tantos outros, ela encerra com o impactante vaticínio: “Os abusos de poder são frequentes no serviço público” (op. cit.).

3 | METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado foi a observação participante das audiências

públicas realizadas pela CPI, na Câmara, aliada a análise dos documentos produzidos e obtidos ao longo destes eventos. Os dois primeiros casos tornaram-se públicos a partir da instituição da CPI e o terceiro caso, apesar de apresentado aos assessores do Presidente da CPI, na primeira audiência pública foi conduzido institucionalmente, na esfera da SME/RJ, com o apoio e acompanhamento do Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE).

Apresentaremos uma síntese dos três casos supracitados e, seguidamente, as conclusões e recomendações feitas pela Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara de Vereadores acerca dos casos investigados. A partir da análise dos três casos à luz do referencial teórico sobre Assédio Moral, tentaremos distinguir os fatos que se aproximam e que se distanciam da caracterização de assédio moral adotada pelos autores consultados objetivando tornar mais nítido e identificável o fenômeno do assédio moral que, salvo engano, permitiria não só uma detecção mais efetiva como também uma atitude proativa visando o enfrentamento e a solução dos casos surgidos da maneira o mais civilizada, saudável e célere possível.

4 | SÍNTESE DOS TRÊS CASOS

4.1 Caso 1 – Professora A

Esta professora atuava como docente de uma turma de educação especial e com outra de PEJA noturno. No dia 21/09/2017, como fazia rotineiramente e, ainda, com a ciência e aprovação da equipe de direção da escola, a professora A fixou no mural da área externa da escola um cartaz contendo as reivindicações do Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) cujos itens seriam a pauta da Assembléia prevista para o final do mês. O cartaz ficou fixado durante cinco dias no mural, até que viralizou nas redes sociais. O então Secretário de Educação, ordenou à diretora que retirasse o cartaz do mural e solicitou ao coordenador regional de educação que levasse o cartaz à SME. Estava instalada uma crise entre nível central, coordenadoria regional, unidade escolar e a professora que, após idas e vindas, convocações e visitas à escola, contrariando os procedimentos administrativos habituais, a professora foi retirada abruptamente da sua escola e lotada em outras duas escolas daquela mesma região. Foi aberta uma sindicância administrativa no âmbito da Coordenadoria que acusa a professora de descumprir as ordens da SME/RJ e induzir seus pares a fazer o mesmo, e um inquérito administrativo aberto no próprio nível central sob a acusação de “uso depreciativo do chefe do executivo”. Neste inquérito, a professora foi punida com cinco dias de suspensão. Já a sindicância, depois de concluída, teve indicação de irregularidade admitida e tornou-se inquérito administrativo e ainda se encontra em fase de oitiva.

Nesse ínterim, o ex-secretário de educação, fez uso das redes sociais para tecer comentários duros à atuação da professora, acusando-a de uso político da situação. A professora A desenvolveu síndrome de pânico e um quadro de depressão e tirou uma licença médica de seis meses.

4.2 Caso 2 – Diretora B

A professora B foi eleita diretora com 97% dos votos na Consulta à comunidade realizada no final de 2017. Ao assumir o cargo em janeiro de 2018, inicia um processo de transformação da escola. Havia muito lixo e materiais imprestáveis guardados, salas de aula interditadas, enfim, muito a ser feito naquele início de gestão. Ocorre que imagens daquela grande faxina caíram nas redes sociais e chamou a atenção da imprensa, que não tardou a ir até a escola com o intuito de fazer uma reportagem. Tudo isso desagradou o nível central da SME que tratou de realizar visitas cotidianas das suas equipes com vistas a supervisionar o trabalho da diretora. Para piorar, a diretora-adjunta eleita na chapa de B, resolveu abandonar o cargo e a nova diretora se viu sobrecarregada com tantos afazeres e desafios para deixar a escola em condições mínimas para o início do ano letivo. B herdou problemas da gestão anterior com prestação de contas e também de falta de professores para o início das aulas. Quanto mais descobria os problemas herdados, mais era pressionada pelas equipes do nível central e da coordenadoria regional para que evitasse falar dos erros da gestão anterior e das fragilidades da própria rede. Suas queixas, ecoada pela comunidade que a elegeu, tomaram uma proporção que culminou com a ordem do então Secretário, para que B fosse exonerada do cargo. Tal medida gerou um descontentamento da comunidade que, com o apoio de vereadores, denunciaram o que consideravam uma “atitude arbitrária” do governo e exigiam a permanência da diretora recém-eleita. Diante da repercussão do caso, o então Secretário da Casa Civil, sustou os efeitos do ofício do Gabinete da SME que exonerava a diretora B, exigindo que, antes disso, fosse realizada alguma sindicância e/ou inquérito que pudesse comprovar as supostas irregularidades cometidas pela servidora e respaldar o pedido de exoneração. Durante todo esse período, B recebia visitas externas das SME que, ao invés de apoiá-la nas suas necessidades, buscavam encontrar falhas na sua gestão com vistas a subsidiar a intenção de afastá-la do cargo. A Coordenadoria Regional chegou ao cúmulo de nomear uma diretora-adjunta para ocupar o cargo em vacância na escola sem sequer consultar a diretora B ou apresentá-la formalmente à sua “nova diretora adjunta”. Atualmente, a sindicância aberta para apurar as supostas irregularidades da gestão da escola, virou inquérito administrativo e encontra-se ainda em fase de oitiva dos diversos membros da comunidade, da escola, coordenadoria e nível central. Apesar de um pico de pressão arterial que teve, no período de crise, B

passa bem e não se afastou em momento algum por motivos de doença.

4.3 Caso 3 – Professor C

O professor C, ingressou na rede pública em 2001. Já ocupou a função de representante titular nos Conselhos da Secretaria de Educação, tanto pelo segmento de professor (2004), quanto do segmento dos diretores (2011). Foi diretor por sete anos e meio. Em 2013, numa reunião no gabinete da então Coordenadora Regional de Educação, onde era representante do seu complexo de escolas, o Professor C ousou falar o que, ao seu juízo, não ia bem na gestão tanto da escola quanto da coordenadoria regional. Desde então, passou a ser alvo de perseguições, calúnias e difamações impetradas pelo então diretor da sua escola e corroboradas pela então Coordenadora Regional de Educação. Foi envolvido em duas sindicâncias que, posteriormente, tornaram-se inquéritos administrativos, o que o levou a adoecer e a ter de tirar sua primeira licença médica após 16 anos de trabalho ininterruptos na SME/RJ.

A Secretária de Educação, que conhecia o professor C desde a época em que ambos fizeram parte do Conselho de Diretores da SME/RJ, demonstrando interesse em solucionar o que ela própria designou como “perseguição”, colocou-se à disposição para ouvi-lo numa reunião no gabinete da SME/RJ. Desta reunião, ficou acertado que um assessor da Secretária iria analisar os sete dossiês preparados pelo professor C, e que foram entregues no dia 13 de novembro de 2018, contendo farta documentação oficial (atas de reunião, comunicações por e-mail institucional, certidões de inteiro teor...) que permitiriam uma tomada de decisão visando um encaminhamento institucional e civilizado para o caso. Face a sua trajetória na rede, o professor C fez a opção de buscar um caminho institucional para encaminhar sua queixa de assédio moral na SME/RJ.

Os dois inquéritos aos quais o professor C respondia foram arquivados. Até o final do ano letivo de 2019, a reunião prometida em fevereiro de 2019 pela Secretária de Educação não se realizou. O professor C continua sofrendo os efeitos das perseguições sofridas pelos seus dois superiores hierárquicos que à época ocupavam os cargos de Coordenadora Regional e diretor escolar e, atualmente, foram promovidos aos cargos de Subsecretária de Educação e o outro de Coordenador Regional de Educação. Em dezembro de 2019, o professor C abriu denúncia no Ministério Público do Trabalho.

4.4 A conclusão e recomendações da CPI

No relatório final, os membros da CPI argumentam que os dois casos analisados (o da professora A e o da diretora B) apresentam fortes indícios de práticas caracterizadas como assédio moral nas relações de trabalho, entretanto

não indicam quais. Defendem que o fato de se abrir sindicâncias administrativas para investigar práticas que não estão fora da conformidade do âmbito escolar e da gestão escolar configuraria, por si só, no mínimo constrangimento ilegal, o que consideram inadmissíveis.

Consideram ainda que houve um total desrespeito aos Conselhos Escola Comunidade das unidades escolares pelo Poder Executivo, uma vez que tais conselhos não foram consultados em nenhum momento pelo poder executivo, que ignorou solenemente a participação deste importante instrumento para resolver as questões postas.

Apresentam, ainda as seguintes conclusões:

A CPI, ao apurar a conduta dos responsáveis pelas sanções sofridas à Professora A, reconhece o abuso de poder do responsável da pasta da educação, em retirar uma profissional das duas escolas que estava lotada, prejudicando assim o bom andamento pedagógico das turmas em que lecionavam. Não considerou em nenhum momento o prejuízo pedagógico aos discentes atendidos pela profissional. A vaidade pessoal de um gestor não deve estar acima do bem dos alunos, que é o foco principal da rede municipal de educação.

A CPI, ao apurar a conduta dos responsáveis pelas sanções sofridas à Diretora B, reconhece o constrangimento imputado à gestora da unidade escolar e o não diálogo para solucionar as questões apresentadas pelos pais, que transcendiam a unidade escolar. A coordenação da segunda CRE à época não procurou usar de métodos em que a participação do Conselho Escola Comunidade fosse ouvido, desmerecendo essa importante instituição. (Câmara Municipal do RJ, audiência de 16/04/2019).

E, por fim, encerram o relatório apresentando cinco recomendações dentre as quais destaco as que seguem:

- Extinção dos processos administrativos, inquéritos administrativos, punições administrativas imputadas às professoras.
- Criação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação Órgão de tratamento às denúncias de assédio moral.
- Com 1.353 unidades escolares, a rede municipal de ensino da cidade, configura-se como maior rede de ensino municipal da América Latina, devendo zelar pela qualidade do ambiente laboral de seus profissionais em educação. Com isso faz-se mais que urgente a criação nas estruturas da Secretaria de Educação e Coordenadorias de Educação, seção responsável a dar tratamento aos casos de assédio moral.
- Criação de uma Comissão Especial no âmbito da Câmara Municipal do Rio de Janeiro voltada para o combate ao assédio moral na Administração municipal. (Câmara Municipal do RJ, audiência de 16/04/2019).

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Um passo importante na identificação do AM é distingui-lo do dano moral. Nem

todo dano moral pode ser considerado um assédio moral, entretanto, o assédio moral contém uma constelação de danos morais, de micro violências e traumas psíquicos. O dano moral é produto de um ato isolado – que pode ser gravíssimo -, já um assédio moral decorre de um conjunto de danos morais que ocorrem durante a jornada de trabalho.

Tomando a relação **assédio moral x estresse**, sugerida por Hirigoyen (2009), onde o estresse tem a ver com o agente estressante e à reação do organismo submetido a esse agente estressante, e o assédio por estresse teria a ver com o excesso do estresse, pode-se dizer que, neste ponto, o caso da diretora B tenderia para o que caracteriza o assédio moral uma vez que tanto as condições de trabalho impostas, a sobrecarga de tarefas sem lhe darem os meios de executá-las (falta de professor, de recursos e de diretora adjunta), quanto os picos de pressão arterial poderiam ser vistos como sinais de uma extrapolação do estresse inerente ao cargo de diretor. Nos casos da professora A e do professor C não vimos indícios de assédio moral por estresse.

No que tange a relação **assédio moral x conflito**, o que caracteriza o conflito é a escalada simétrica das divergências teóricas entre seus protagonistas. É, de certa forma, esperado que da intensa convivência humana resultem pontos de divergência entre as diferentes formas de pensar, sentir e agir no mundo. Até aí nada de errado. O problema ocorre quando tomamos essa divergência como um estorvo e passamos a, veladamente, buscar formas de silenciar e destruir o outro. Parece-nos que nos três casos, houve um conflito que por não ter sido conduzido de maneira adequada, terminou tornando-se uma relação assimétrica onde aquele que comanda procura submeter o outro até fazê-lo perder a identidade. Nos três casos é possível perceber um interesse mais ou menos consciente de prejudicar os servidores.

Da relação entre **assédio moral x gestão por injúria**, parece-nos que os casos da professora A e da diretora B, ao menos em seu início, apresentam características mais próximas da gestão por injúria do que de assédio moral. Lembremo-nos que na gestão por injúria é possível observar um comportamento despótico, ríspido, deseducado, com total falta de respeito inclusive publicamente. Isso é bem diferente do assédio moral onde, mormente, as ações são mais veladas e não vêm a público. O professor C possui documentos que datam desde 07/05/2014, onde é possível verificar ações de notório abuso de poder que, não por acaso, desencadearam uma deterioração proposital das condições de trabalho que, aliás, também se vê no caso da diretora B.

No que tange a **agressões pontuais x assédio moral**, tanto Hirigoyen (2009), quanto Heloani & Barreto (2018) concedem que o assédio moral se caracteriza, antes de tudo pela repetição. Sugerem ainda que tais ofensas e perseguições

deveriam se repetir por “pelo menos uma vez por semana e por um período de tempo de, no mínimo, seis meses” (Hirigoyen, 2009, p.30). Deste modo, os casos da professora A e da diretora B estariam mais próximas do fenômeno chamado de agressões pontuais do que de assédio moral. Considerando-se que o professor C mantém em seu poder documentos que, desde 2014 até 2019, apresentam diferentes indícios de uma prática persecutória e discriminadora praticada pelos seus superiores, consideramos que isto se enquadraria no tipo do assédio moral proposto na literatura.

Das **outras formas de violência e más condições de trabalho x assédio moral**, muito embora violência externa, física ou sexual não possa ser qualificada como assédio moral, felizmente em nenhum dos casos houve algum fato que culminasse em algum desses tipos de violência. Quanto às más condições de trabalho, a literatura mostra que é muito difícil a distinção entre assédio e más condições de trabalho. Nem o caso da diretora B, cuja falta de estrutura mínima para iniciar o ano letivo era evidente, poderia ser considerada AM, mesmo somadas as condições físicas precárias encontradas ao assumir a gestão da escola uma vez que seria necessário comprovar que houve uma intencionalidade da SME em fazê-lo.

Um fato que chama a atenção nos três casos é a questão da competência (formal e política). A professora A era requisitada para atuar no PEJA e na sala de recursos. A Diretora B foi eleita com expressiva votação. O professor C possui 4 especializações nas áreas de gestão pública e gestão da educação, 1 mestrado em educação e reúne vários prêmios, sendo o mais recente o Prêmio Anísio Teixeira 2018 do Centro de Referência em Educação Pública da Escola de Formação do Professor Carioca. Hirigoyen (2009) alerta que “pessoas excessivamente competentes ou que ocupam espaços demais” são pessoas que favorecem o assédio. Os dirigentes inseguros de si tendem a ver a competência dos outros como ameaça.

Parece-nos que muito embora os casos da professora A e da diretora B, contenham pontos comuns ao AM, estariam mais para o que se designa como “gestão por injúria” que, obviamente, também pode causar dano moral ao indivíduo injuriado o que, inclusive pode e deve ser repudiado, por exemplo, como a calúnia, a difamação e constrangimentos, conforme artigos 138 a 140 do Código Penal.

Necessário insistir no fato de que o construto do AM, ressaltam Heloani e Barreto (2018), além de conterem a discriminação e a humilhação, de objetivar a exclusão (ou auto exclusão) e culpabilidade do outro, demandaria maior temporalidade e menor publicização. Em sua definição de AM, Marie France Hirigoyen é taxativa: “É claramente um ato que só adquire significado pela insistência” (2009, p.15).

Em nossa análise, é justamente essa demanda temporal que pode criar a possibilidade de que as queixas possam ganhar materialidade, ganhar uma

robustez documental e/ou testemunhal que auxiliaria na condução futura seja de um processo judicial, seja de um procedimento de solução e mediação de conflitos via institucional.

Neste escopo, o caso do professor C, parece mais próximo do que a literatura consultada concede sobre assédio moral. Um dos conselhos dados por Hirigoyen (2009) é o de que o a pessoa assediada busque todos os meios para solucionar o problema internamente, para somente depois buscar a ajuda externa, preferencialmente do ministério público do trabalho e do sindicato da categoria. O professor C seguiu à risca esse conselho. Aguardou por mais de um ano um encaminhamento digno ao seu caso via SME e só recentemente procurou o apoio do Ministério Público do Trabalho.

As recomendações da CPI do Assédio Moral para que a SME/RJ crie um órgão que passe a lidar diretamente com as denúncias de assédio, bem como, setores intermediários nas Coordenadorias Regionais que sejam responsáveis pelo tratamento dos casos, está em total sintonia com a literatura atualizada para quem, por mais que as origens do assédio moral dentro de um contexto de trabalho sejam encontradas num conjunto de disfunções e desvio de pessoas, a organização tem sempre sua parcela de responsabilidade e até de culpa (Hirigoyen, 2009). A criação, no âmbito da Câmara Municipal de uma Comissão Especial voltada para o combate ao assédio é também digna de aplausos e reconhecimento.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que trata a literatura e os casos concretos analisados, concluímos que os casos da professora A e diretora B apresentaram mais características da “gestão por injúria” e o caso do professor C, dada sua ação prolongada, velada e bem documentada, apresenta indícios de prática do AM. Reforça essa tese, o fato de o caso do professor C ter merecido a atenção e deferência da própria Secretária de Educação que, ainda que tímida e morosamente, assumiu o compromisso de encaminhar o problema visando uma solução digna.

Dentre os casos analisados foi possível observar que (1) o assédio moral é um fenômeno presente na gestão da educação pública; (2) nem tudo o que se denuncia como sendo assédio moral o é verdadeiramente. Captar o AM não é tarefa fácil, mas na medida em que esse conceito for se tornando mais nítido, isso permitirá distingui-lo da gestão por estresse, dos conflitos, da gestão por injúria e do dano moral.

O AM possui uma dinâmica viva e suas influências multicausais podem muito bem tornar reconhecível como assédio hoje, aquilo que até então não passava de

um conflito cotidiano ou uma injúria. Esse parece ser o caso da professora A, cujos documentos produzidos na época da CPI ainda não corroboravam com todos os indícios de assédio, mas que, atualmente, mediante a não normalização da sua situação laboral sugere que esse limite tênue da gestão por injúria para assédio moral possa estar sendo atravessado.

A solução para o problema do AM na gestão da educação pública dificilmente será encontrada sem uma ação interdisciplinar e intersetorial entre sindicatos, ministério público do trabalho, poder executivo, poder legislativo, médicos do trabalho e conselhos escolares. Tão necessário quanto essa ação interdisciplinar e intersetorial é construir um consenso em torno do conceito de AM (nem muito rígido, nem muito frouxo) e ajudar as pessoas a compreenderem e identificarem esse fenômeno evitando que seus efeitos devastadores maculem a integridade física e psíquica das pessoas.

O problema do AM, alerta Hirigoyen (2009, p. 319) é antes de tudo o dos limites e da regra. Seria de grande valia que a Câmara de Vereadores se dispusesse a criar uma lei que trate do assédio moral na gestão municipal do RJ. Acreditamos que muitos avanços na qualidade do trabalho do servidor público poderiam advir a partir de um tal respaldo legal.

Este estudo se limitou a ajudar na identificação do conceito de assédio moral a partir de três casos ocorridos na Secretaria Municipal de Educação do RJ. Novos estudos necessitariam ser feitos no sentido de se encontrar um bom modelo institucional que permita a SME/RJ prevenir, detectar, enfrentar e solucionar os casos de assédio moral da maneira eficaz e efetiva.

REFERÊNCIAS

Assédio moral e sexual no trabalho. Prevenção e enfrentamento na FIOCRUZ, 2014. Fundação Oswaldo Cruz.

BARRETO, M. (2003). **Violência, Saúde e Trabalho (uma jornada de humilhações)**. São Paulo: EDUC.

BARRETO, M. & HELOANI, R. (2018). **Assédio Moral. Gestão por humilhação**. Curitiba: Juruá.

BRASIL. **Projeto de Lei 4.742/01**. Câmara dos Deputados, Brasília, 12 de março de 2019.

FERRAZ, R. (2014). **Assédio Moral no Serviço Público (Violação da dignidade humana)**. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 1ª edição.

FIGUEIREDO, W. (2006). **Assédio Moral na Escola Pública**. Rio de Janeiro: Achiamé/SINDSPREV/RJ.

HIRIGOYEN, M. F. (2001). **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil – 2ª edição.

_____. (2009). **Mal-Estar no Trabalho: redefinindo assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil – 4ª edição.

RIO DE JANEIRO. Atas das audiências da CPI do Assédio Moral realizadas entre 13/09/2018 e 16/04/2019). Disponível em: http://www.camara.rj.gov.br/temporarias_cpis_descricao.php?m1=comissoes&m2=temp&m3=temp_cpis&tc=1441. Último acesso: 08/06/2019.

CONTRIBUIÇÕES DA MEDITAÇÃO NA CONCENTRAÇÃO E PERCEPÇÃO NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 27/03/2020

Vitória Monteiro Monte Oliveira

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4564386131730834>

Neíres Alves de Freitas

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/7506842880760487>

RESUMO: A meditação tem sido alvo de procura devido aos benefícios que proporciona no organismo humano, comprovados e apresentados por pesquisas precisas no universo da medicina e neurociência. Seu uso no ambiente escolar, onde há a formação de valores, hábitos e transformação social passa a ser uma boa opção e esse estudo objetiva propiciar uma melhor compreensão sobre essas possíveis contribuições. Essa pesquisa, de natureza exploratória, pretende abordar os parâmetros quantitativos e qualitativos, devendo ser realizada com 20 alunos de uma escola de Fortaleza, Ceará, na faixa etária de 15 á 16 anos, que curse o terceiro ano do ensino médio e comprometam-se a participar de 5 minutos de meditação, facilitadas pelo

professor de Educação Física, tanto na acolhida, quanto após o intervalo. A coleta de dados será realizada em dois momentos usando como instrumentos um questionário elaborado pelos autores, referente a concentração, percepção e presença de possíveis transtornos mentais e o formulário Whoqol-Bref, atinente a qualidade de vida. Para análise de dados, será utilizado o Google Forms. Ao responder o questionário, espera-se que 70-75% dos alunos afirmem ter dificuldade de concentração, ansiedade ou e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, ao passar 6 meses expostos aos estudos, espera-se melhora em relação a sua situação, demonstrando mais facilidade de absorver o conteúdo e transformação pessoal no que diz respeito a redução desses e aumento de condutas positivas afetando na qualidade de vida. Tais descobertas são fundamentais para o melhor desenvolvimento dos escolares, assim como auxiliar em sua qualidade de vida durante os conturbados anos de ensino médio e na pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Meditação. Educação Física Escolar. Aprendizagem. Educação. Percepção.

CONTRIBUTIONS OF MEDITATION TO
CONCENTRATION AND PERCEPTION IN

ABSTRACT: Meditation has been in demand because of the benefits it provides in the human body, proven and presented by accurate research in the world of medicine and neuroscience. Its use in the school environment, where there is the formation of values, habits and social transformation becomes a good option and this study aims to provide a better understanding of these possible contributions. This exploratory research aims to address the quantitative and qualitative parameters, and should be conducted with 20 students from a school in Fortaleza, Ceará, aged 15 to 16 years, who are in the third year of high school and commit themselves to participate in 5 minutes of meditation, facilitated by the Physical Education teacher, both at the reception and after the break. Data collection will be performed in two moments using as instruments a questionnaire prepared by the authors, regarding the concentration, perception and presence of possible mental disorders and the Whoqol-Bref form, related to quality of life. For data analysis, Google Forms will be used. When answering the questionnaire, it is expected that 70-75% of students report difficulty concentrating, anxiety or Attention Deficit Hyperactivity Disorder, after spending 6 months exposed to studies, is expected to improve their situation, demonstrating easier to absorb the content and personal transformation with regard to reducing these and increasing positive behaviors affecting the quality of life. Such discoveries are fundamental for the better development of the students, as well as helping in their quality of life during the troubled years of high school and in pedagogy.

KEYWORDS: Meditation. School physical education. Learning. Education. Perception.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar é um objeto de estudo da pedagogia. Formas alternativas de proporcionar melhor educação para as novas gerações são ferramentas constantes de estudos e pesquisas da Pedagogia. A escola é um micropoder, visto como um importante elemento formativo e de transformação social, que interfere diretamente no rendimento e atividade de uma sociedade, pois transforma os indivíduos que nela vivem (FOUCAULT, 1978; LIBÂNEO, 2006).

Desde o período pré-histórico o homem vive em sociedade e sua vida se fez possível graças a sua interação social, comunicação, capacidade de criar estratégias, aprender e raciocinar, que ao passar dos anos foram sendo desenvolvidas, possibilitando a sobrevivência da espécie e a evolução que há na Modernidade (LIBÂNEO, 2006).

O Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil, incluiu as Práticas Integrativas e Complementares (PICs) em suas políticas em 2011, pela Portaria 3.088, que instituiu a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no SUS com finalidades de proporcionar

pontos de atenção à saúde para pessoas com sofrimento mental e/ou uso de substâncias lícitas e ilícitas que levam ao vício, assim como em outros campos da rede, como unidades de cuidado primário, secundário e terciário. O reconhecimento das PICs ocorreu no Brasil em 2006, quando estabelecida a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) (BRASIL, 2006).

Documentos como o Estratégias de la Organização Mundial da Saúde (OMS) para a medicina tradicional, 2002-2005, elaborado pela OMS tem incentivado o uso das medicinas alternativas e complementares, incluindo a meditação, devido ao baixo custo dessas terapias e seu importante papel na prevenção e tratamento em comunidades carentes.

A meditação faz parte do universo das PICs e vem sendo difundida principalmente no Ocidente, ganhando mais espaço e visibilidade na sociedade devido a influência midiática e aos benefícios que proporciona no organismo humano, comprovados e apresentados através de pesquisas precisas no universo da medicina e da neurociência sobre as relações entre a os campos: cognitivo, emocional e físico, que trouxeram boas devolutivas, apresentando um grande significado para traçar estratégias terapêuticas e de saúde complementar confiáveis e seguras a partir da meditação (DENARDO, 2013).

A partir dos benefícios cognitivos e emocionais surge a possibilidade de seu uso no ambiente escolar, local em que todo ser humano passa um dia, onde há a formação de valores e hábitos, transformação social, aprendizagem, melhorias na percepção e concentração, que são fundamentais ao ensino, bom rendimento, crescimento pessoal, qualidade de vida e mudança social.

Os avanços tecnológicos e científicos permitem a descoberta do funcionamento de neurotransmissores no corpo humano e sua atuação, testes são feitos para averiguar a influência dos hormônios, como a exclusão deste, reposição e excesso e a partir desses testes, sua função e atuação no organismo humano é definida (SILVERTORN, 2017).

Pesquisas apontam a liberação de serotonina, acetilcolina e dopamina durante a prática meditativa. A dopamina funciona como um importante neurotransmissor de ação rápida do SNC (Sistema Nervoso Central) e sua carência está relacionada ao retraimento social, depressão, déficit de atenção, letargia, dentre outros fatores influenciadores da aprendizagem. Sabendo que a meditação proporciona maior liberação de endorfinas, e de seu baixo custo e simplicidade de aplicação, ela passa a ser uma importante chave para aperfeiçoar a absorção de conhecimento no ambiente escolar (DANUCALOV E SIMÕES, 2006).

A Síndrome do Pensamento Acelerado tem sido uma problemática no desempenho pedagógico, e segundo a obra “Buscando o autocontrole: mentes inquietas e a Síndrome do Pensamento Acelerado” do psiquiatra Augusto Cury, esse

transtorno está diretamente ligado com o pensamento excessivo, que é um sinal de falha do Eu como gestor psíquico e esgotamento mental, uma consequência a era da velocidade e internet. Pessoas com esse transtorno tem dentre os sintomas: insônia, déficit de memória e de concentração, esgotamento e desgaste cerebral.

O desgaste exacerbado da mente pode ser relacionadas a perda algumas informações, a fim de economizar energia; impaciência e mente inquieta ou agitada, o que interfere diretamente no aprendizado, percepção e concentração. Essa síndrome traz, entre seus males, a Ansiedade em sua forma mais abrangente e contínua, devido a grande agitação mental. Uma das formas de tratamento é limpar os pensamentos e aprender a viver no presente, o que está diretamente ligado a prática da atividade meditativa, que influencia diretamente no corpo humano e aproxima a possibilidade de pesquisas relacionadas à cognição e uso da técnica como ferramenta para melhorar o quadro causado pela Síndrome do Pensamento Acelerado no ambiente escolar.

A meditação trabalha a questão da respiração consciente e essa técnica de respiração otimizada e profunda promove uma boa oxigenação do cérebro e fisiologicamente leva a mensagem de que “está tudo bem” e traz melhor clareza mental. Pesquisas de Vasconcelos (2006), com o uso da ventilação tem mostrado resultados positivos na aprendizagem de escolares entre 8 a 10 anos, o que já é uma boa devolutiva para que se possa estudar a meditação e buscar critérios que possam legitimar a eficácia da prática, assim como possibilitar sua inclusão como objeto de utilidade e uso públicos.

Braga e Mendes relatam experiências em presídios, que mostram a meditação como importante ferramenta de desenvolvimento cultural, construção e consolidação da cidadania e educação diante de seus vários níveis e perspectivas. Portanto, esse trabalho objetiva propiciar uma melhor compreensão sobre as possíveis contribuições das Práticas Integrativas e Complementares no aprendizado, mais especificamente da meditação no contexto escolar. Estabelecendo relação entre essa prática e a percepção, concentração e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

2 | METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa deve estar incluída em alguma classificação e para isso, precisa encaixar-se nos critérios (GIL, 2008). Essa pesquisa, de natureza exploratória, pretende abordar os parâmetros quantitativos e qualitativos, a fim de oferecer melhor e maior precisão e responder a proposta com êxito.

Prodanov e Freitas (2013, p.51-52) explicam que a pesquisa exploratória, tem a finalidade de informar a respeito do assunto a ser investigado, dando um

direcionamento a partir do que já existe na ciência e dados de outras pesquisas, proporcionando que o pesquisador possa dar um novo enfoque ao tema.

A pesquisa qualitativa pode ser feita de cinco formas, segundo Creswell, são elas: a narrativa, a fenomenologia, a etnografia, o estudo de caso e a teoria baseada nos dados, sendo uma forma de estudo mais subjetivo, enquanto a quantitativa, segundo Gatti (2004) é mais objetiva e trabalha com números, quantidade.

Os participantes da escola devem ser alunos de uma escola específica de Fortaleza, entre as faixas etárias de 15 á 16 anos, que curse o Terceiro ano do Ensino médio. Esses alunos devem comprometer-se a participar de 5 minutos de meditação tanto na acolhida, quanto após o intervalo.

A meditação deve ser facilitada pelo professor de Educação Física, pelas pesquisadoras deste estudo ou por um convidado que saiba trabalhar com os estudantes voluntários, fazendo com que foquem no momento presente durante 5 minutos.

Para início da pesquisa, o estudo será apresentado aos voluntários e os materiais de coleta explicados, assim como serão assinados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais dos estudantes e pelos mesmos, deixando clara e livre a aceitação em fazer parte desta pesquisa.

A coleta de dados será realizada em dois momentos, com o uso de dois instrumentos para análise. O primeiro será um questionário elaborado pelos autores, a ser preenchido pelos voluntários, com perguntas a respeito da concentração nas aulas, percepção, aprendizagem e desempenho escolar, assim como a presença ou ausência de possíveis transtornos mentais. Esse questionário será aplicado antes e após o contato com a meditação. O segundo será o formulário Whoqol-bref, atinente a QV, por ser um instrumento considerado método de avaliação biopsicossocial pela OMS, fundamental para melhor compreender os resultados desta pesquisa.

Para análise de dados, será utilizado o Google Forms. Esse é uma das ferramentas acessíveis a todos que possuem uma conta no Google e proporciona uma montagem de gráficos e porcentagens veloz e com baixa margem de erro para melhor analisar e descrever informações encontradas com essa pesquisa.

3 | RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO

Diante das novas informações e incidência dos relatos de alunos com dificuldade de concentração e percepção, influenciando negativamente no rendimento escolar, desempenho corporal, tempo de resposta e aprendizagem escolar, procurou-se trabalhar a meditação com a finalidade de saber seu impacto na mudança comportamental de alunos do Ensino Médio.

Algumas escolas, como duas do município de Rio Claro - SP, em 2013, que

fizeram pesquisas com a meditação, tiveram como resultados o arrefecimento do estresse e promoção do bem estar dentro das salas de aula, o que pode vir a proporcionar mais possibilidades de um ensino eficaz e aprendizagem dos alunos.

Estima-se que com o presente estudo possa ser concedida visibilidade as Práticas Integrativas e Complementares, mais especificadamente, à meditação, possibilitando uma melhor compreensão sobre as contribuições destas no aprendizado escolar. Estabelecendo relação entre essa prática e a percepção, concentração e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e assim, auxiliando na pedagogia como forma de otimiza-la.

Ao responder o questionário, espera-se inicialmente que 70 á 75% dos alunos afirmaram ter dificuldade de concentração, ansiedade ou e TDH ao fim dos 6 meses expostos aos estudos, e que esses mesmos alunos que sofriam sintomas desses transtornos e problemáticas afirmem ter melhorado a em relação a sua situação anterior, demonstrando maior facilidade em absorver o conteúdo e transformação pessoal no que diz respeito a redução desses e condutas positivas afetando na qualidade de vida.

Tais descobertas, caso positivas, serão fundamentais para o melhor desenvolvimento dos escolares, assim como auxiliar em sua qualidade de vida durante os conturbados anos de Ensino Médio e na pedagogia. O bem estar e aprendizado destes influencia diretamente na sua formação como pessoa, a qualidade de vida individual e conseqüentemente dos que mantém contato, maneira na qual interage como profissional, familiar e indivíduo social, e como conseqüência, modificam a sociedade com suas condutas positivas, gerando evolução e transformações significativas ao país e quem sabe nível mundial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações contidas nesse estudo servem como norte para expandir ideias sobre o uso das Práticas Integrativas e Complementares, em especial a meditação, no ambiente escolar. Os resultados passam a ser determinantes para uma melhor compreensão sobre as possíveis contribuições destas no aprendizado escolar.

Essa visão e possíveis resultados abrem portas para novas discussões e pesquisas a respeito da inclusão da meditação na escola, como instrumento da pedagogia favorável ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRAGA, A. G. M. **Meditação no cárcere: libertando-se da prisão interior.** Revista Brasileira de Ciências Criminais | vol. 75/2008 | p. 339 - 368 | Nov - Dez / 2008 DTR\2008\665.

CARVALHO J. L. S; NÓBREGA M. P. S. S. **Práticas integrativas e complementares como recurso de saúde mental na Atenção Básica.** Rev Gaúcha Enferm. 2017;38(4):e2017-0014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.04.2017-0014>.

CASTRO, F. G. et al. **A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses.** Journal of Mixed Methods Research, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed. 2007.

DANUCALOV e SIMÕES. **Neurofisiologia da Meditação.** Phorte Editora. 2006.

DENARDO, T. A. G. B. **Análise da prática de meditação em duas escolas do município de Rio Claro - SP.** 2013. 81 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118865>>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005.** Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Paz&Terra. 1978.

GATTI, B. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n 1, p.11-30, jan./abr. São Paulo, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Cortez Editora. 2006.

SILVERTORN, D. **Fisiologia Humana: Uma Abordagem integrada;** Sétima Edição. Artmed. 2017.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELOS, C. E. F et al. **A influência da Ventilação Mecânica na aprendizagem neuropsicomotora de escolares de 8 a 10 anos.** Fit Perf J. 2007;6 (1): 26-31.

CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO A PARTIR DO MODELO DE ACREDITAÇÃO INTERNACIONAL

Data de aceite: 27/03/2020

Max Cirno de Mattos

Professor e pesquisador associado ao LATACI® Research Institute. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Administração do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte -MG.

<http://lattes.cnpq.br/2249630112084998>

Muira Helena Batista

Pesquisadora associada ao LATACI® Research Institute. Mestre em Administração pelo Centro Universitário UNA, Belo Horizonte - MG. <http://lattes.cnpq.br/8056472267505089>

Data da submissão: 03/01/2020

RESUMO: O presente artigo pretende contribuir para a discussão sobre o programa de Mestrado Profissional no Brasil. Para subsidiar essa discussão, apresenta o processo de acreditação internacional assumindo o pressuposto de que o processo de avaliação de qualidade contribui para a melhoria do ensino e da pesquisa nas instituições. É detalhado o padrão ouro – o modelo americano – e o modelo adotado pela União Europeia, além de outros esforços internacionais. O modelo brasileiro é apresentado em seguida, particularmente em relação à avaliação da CAPES sobre o Mestrado Profissional em Administração. Ao

final apresentam-se algumas considerações em relação aos modelos discutidos anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Acreditação, avaliação CAPES, Mestrado Profissional, Modelo de Avaliação Mestrado Acadêmico

CONTRIBUTIONS TO THE DISCUSSION OF THE EVALUATION OF THE PROFESSIONAL MASTER IN ADMINISTRATION FROM THE INTERNATIONAL ACCREDITATION MODEL

ABSTRACT: This article aims to contribute to the discussion about the Professional Master degree program in Brazil. To support this discussion, it presents the international accreditation process assuming that the quality evaluation process contributes to the improvement of teaching and research in institutions. It details the gold standard - the American model - and the model adopted by the European Union, in addition to other international efforts. The Brazilian model is presented below, particularly in relation to the CAPES assessment of the Professional Master in Business Administration. In the end, some considerations are presented in relation to the models discussed above.

KEYWORDS: Accreditation, CAPES evaluation, Professional Master's Degree, Evaluation Model

1 | INTRODUÇÃO

A recente difusão das mídias tecnológicas e a fusão das tecnologias disponíveis na interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos (Schwab, 2016). O avanço na educação se deve a várias dimensões: a competição mundial na área de educação, a globalização, o desenvolvimento dos ambientes de negócios, e a necessidade de novas abordagens para os cursos acadêmicos, as necessidades de qualificação para o mercado de trabalho (MALO, 2015).

Dentro deste contexto, as tendências apontam que o Brasil deve formular e implementar políticas públicas eficazes para o sistema de educação e, conseqüentemente, desenvolver uma força de trabalho com uma melhor qualificação. O Mestrado Profissional (MP) preconiza a interação da academia com o mercado, proporcionando uma nova abordagem da educação superior, com o foco na formação de um profissional capaz de integrar o conhecimento científico com a prática (GIACOMAZZO, GRAZIELA FÁTIMA, 2014).

2 | METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos para o estudo foram realizados uma pesquisa bibliográfica e a análise documental, os dados foram buscados nos documentos de área no site da CAPES referente aos cursos de Administração, na literatura o que existe sobre o tema, especificamente na literatura internacional sobre o processo de acreditação. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental se reveste de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.

3 | ACREDITAÇÃO

O termo acreditação se refere ao processo a partir do qual a instituição obtém a autorização para conduzir seus programas educacionais, e os agentes acreditadores devem ser reconhecidos pelo Estado ou por outra autoridade (NIGSCH; SCHENKER-WICKI, 2013).

A maioria dos órgãos de acreditação de ensino superior nos EUA, União Europeia, na Ásia e demais países identificados na literatura exige que as escolas realizem a autoavaliação dos seus processos educacionais. Esse processo de avaliação normalmente compreende cinco etapas: (a) definir metas de aprendizado;

(b) alinhar currículos com os objetivos declarados; (c) projetar medidas de aprendizagem dos alunos relacionadas aos objetivos declarados; (d) coletar, analisar e divulgar os resultados; e (e) revisar currículos com base na discussão do corpo docente sobre as conclusões da avaliação, fazer as melhorias nos quesitos considerados fracos e o planejamento para a manutenção dos pontos considerados fortes (BACON; STEWART, 2017).

Os Estados Unidos apresentam uma trajetória longa e bem-sucedida de credenciamento de instituições e programas acadêmicos, e seu processo de acreditação fornece um padrão de qualidade mínima e aponta medidas de melhoria na qualidade do ensino (ALTBACH, P. G., 2003). O processo americano é tido internacionalmente como o padrão ouro em acreditação, os demais países instituíram os seus tendo o estadunidense como parâmetro (ALTBACH, P., 2015; HOU, Y.-C. *et al.*, 2015).

Nessa corrida há instituições e programas que buscam obter a acreditação das principais agências de credenciamento – uma forma de atestar a sua qualidade e superioridade – e assim passam a ter maior visibilidade e se distanciam das demais instituições concorrentes, sendo dupla ou triplamente acreditada. As instituições monitoram o ranking e sua manutenção de perto, por serem vistos como sinais de qualidade concedendo credibilidade e legitimidade. (HOU, A. Y.-C. *et al.*, 2015; MUNILLA; BLEICKEN; MILES, 1998).

A *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) desenvolveu normas e diretrizes para garantir a Qualidade do ensino superior no espaço da União Europeia para os 47 países signatários da Declaração de Bologna, que devem servir de base para cada que Estado-Membro desenvolva seu próprio sistema de para acreditação no ensino superior (GORNITZKA; STENSAKER, 2014; HUL'OVÁ, 2014; VUKASOVIC, 2013).

4 | AVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Em 1998 o MEC por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamenta o *stricto sensu* na modalidade profissional (BRASIL 1998). De acordo com Takahashi *et al* (2010), o objetivo principal do MP é proporcionar a interação do conhecimento teórico com a prática, gerando um novo conhecimento a partir dos resultados obtidos desta integração. O produto técnico, resultado esperado do MP, possui a função de consolidar o conhecimento com a prática e agregar um novo conhecimento (DRESCH; PACHECO; ANTUNES JUNIOR, 2015; FERREIRA, 2015; GIACOMAZZO, GRAZIELA FATIMA; LEITE, 2014).

Os cursos na modalidade *stricto sensu* no Brasil passam por avaliações de qualidade coordenadas pela CAPES para renovação do credenciamento em período de quatro em quatro anos, conhecida como avaliação quadrienal. A qualidade do curso é regulamentada pela Portaria 1418 de 23 de dezembro de 1998, que estabelece uma nota mínima, três para mestrado e quatro para doutorado (BRASIL, 1998; 2011) para que o curso tenha o seu credenciamento renovado a cada avaliação periódica e possa continuar a abrir novas turmas. Recentemente, esse processo foi adequado para distinguir os novos cursos, que passam a funcionar com o status de “aprovado”, não sendo mais atribuída uma nota inicial (BRASIL, 2018). A CAPES por meio da avaliação estabelece um padrão mínimo de qualidade que o programa tem de atender para obter a renovação do seu credenciamento.

As avaliações anteriores a 2017 possuem distorções no sentido de que os MP eram avaliados com a métrica de programas de mestrados acadêmicos (BARBOSA BRITO; NEVES FARIA; SANTOS RODRIGUES, 2016; BRITO; CARNEIRO, 2015; DE SOUZA MACHADO; SANTOS; QUARESMA, 2014). Para adequar os critérios da avaliação do MP, a CAPES iniciou em 2017 um processo de adequação, tendo em vista que até este momento os parâmetros de avaliação dos dois mestrados possuíam um amplo espectro de similaridade, mas com atuações diferentes na produção científica. Essas alterações buscam adequar a avaliação do MP à realidade atual, sempre primando pelo princípio básico de justiça na melhoria e adequação da avaliação das duas modalidades de mestrado nas suas respectivas áreas de pesquisa (BRITO; CARNEIRO, 2015).

Com o objetivo amadurecer o seu processo de avaliação, a CAPES a partir deste ano pretende ampliar o foco, a autoavaliação hoje muito utilizada nas experencia internacionais, conhecidas no sistemas de creditações (ALTBACH, P. G., 2003; BAL; ANITSAL; ANITSAL, 2014; GARFOLO; L’HUILIER, 2015) que trará mais subsídios para o desenvolvimento do Sistema de qualidade (BRASIL, 2019).

Verifica-se neste momento que a CAPES está mudando o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* e estabelecendo uma estrutura própria de avaliação para a modalidade profissional com foco na formação de pesquisadores para solucionar questões práticas do dia a dia das organizações (GUARIDO FILHO; MACHADO; VERSCHOORE FILHO, 2019).

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entre os princípios adotados pelos dois modelos, ambos procuram estabelecer um padrão de mínimo de qualidade para os programas, oferecendo sugestões de melhorias para os quesitos considerados insuficientes, e definindo um ranking de

qualidade para as IES avaliadas. As IES que figuram na primeira posição desse Ranking, em ambos os casos, normalmente atraem os melhores docentes e alunos. A acreditação transmite a crença de que esta instituição desenvolve as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma eficaz em relação às demais instituições. O ranking fornecido pela CAPES ao divulgar as notas dos Programas tem o mesmo objetivo das organizações de acreditação (HOU, Y.-C. *et al.*, 2015; MACCARI; NISHIMURA, 2014).

ASPECTO	ACREDITAÇÃO	CAPES
Processo de avaliação	Opcional	Obrigatório
Responsabilidade	Consórcio de Universidades	Governo
Garantia de Qualidade	Estabelecer padrões mínimos de qualidade para os programas	Estabelecer padrões mínimos de qualidade para os programas
Feedback	Emissão de relatórios com pontos fortes e fracos e sugestão de melhorias	Emissão de relatórios com pontos fortes e fracos e sugestão de melhorias
Etapas do Processo	a) definir metas de aprendizado; b) alinhar currículos com os objetivos declarados; c) projetar medidas de aprendizagem dos alunos relacionadas aos objetivos declarados; d) coletar, analisar e divulgar os resultados; e e) revisar currículos com base na discussão do corpo docente sobre as conclusões da avaliação, fazer a melhorias nos quesitos considerados	a) alinhamento da proposta do programa com o que está sendo aplicado na prática; b) a qualidade do corpo docente; c) a qualidade das pesquisas geradas por docente e discente; d) a inserção social do programa; e) emissão de relatório pela comissão avaliadora; f) análise pela IES dos resultados e a implementação das melhorias

Quadro 1 – Comparação entre os modelos de Acreditação e Avaliação CAPES

Fonte: dados da pesquisa

Com base na literatura consultada os modelos têm em comum as revisões por pares, os comitês, a métrica de avaliação da proposta do programa, qualidade da produção científica docente e discente e os ajustes para melhoria do programa (HOU, Y.-C. *et al.*, 2015; MACCARI; NISHIMURA, 2014).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explorou o conceito de acreditação utilizado nos Estados Unidos, na União Europeia e demais países identificados na revisão de literatura. Este processo apresenta os princípios que norteiam a gestão da qualidade total (MUNILLA; BLEICKEN; MILES, 1998), avalia a qualidade do processo ensino aprendizagem, e é a ferramenta utilizada para garantir o funcionamento das IES e

a qualidade do ensino.

A acreditação atende aos princípios da gestão de qualidade total (MUNILLA; BLEICKEN; MILES, 1998) e faz um escrutínio desde a qualidade do programa até a adequação do programa com os objetivos estratégicos, visão de futuro e missão da IES. Adotada nos Estados Unidos, Europa e demais países para garantir um padrão mínimo de qualidade para o ensino. Guardadas as devidas proporções, a Avaliação da CAPES verifica apenas os aspectos relacionados à qualidade do ensino-aprendizagem, à qualidade de pesquisa desenvolvida e à extensão que a IES está desenvolvendo no programa, existem muitos pontos comuns entre as modalidades de avaliação (CURY, 2005).

Neste ano de 2019 a CAPES iniciou o processo de implementar na avaliação quadrienal, as diretrizes que permeiam o processo de acreditação, com modificações nas fichas de avaliação das modalidades de ensino *stricto sensu* em ambas as modalidades, tanto acadêmica como profissional. Na modalidade profissional traz um perfil mais prático-científico, tornando tangível o caráter técnico do curso com a avaliação de produção tecnológica do corpo docente (BRASIL, 2019).

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. **American Accreditation of Foreign Universities: Colonialism in Action.** *International Higher Education*, v. 0, n. 32, 25 mar. 2015. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7373>>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- ALTBACH, P. G. **Academic Colonialism in Action: American Accreditation of Foreign Universities.** *International Higher Education*, v. n 32, p. 3, 2003. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7373/6570>>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- BACON, D. R.; STEWART, K. A. **Why Assessment Will Never Work at Many Business Schools: A Call for Better Utilization of Pedagogical Research.** *Journal of Management Education*, v. 41, n. 2, p. 181–200, abr. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1052562916645837>>. Acesso em: 6 abr. 2018.
- BAL, V.; ANITSAL, I.; ANITSAL, M. M. **AACSB ACCREDITED MBA PROGRAMS IN THE US: WHAT SCHOOLS COMMUNICATE ABOUT THE GRADUATE PROGRAMS IN THEIR WEBSITES.** *Academy of Educational Leadership Journal*, v. 18, n. 2, p. 10, 2014.
- BARBOSA BRITO, C. F.; NEVES FARIA, H. H.; SANTOS RODRIGUES, C. Inovação tecnológica no trabalho final de curso no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 13, 20 set. 2016. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/970>>. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. no 1418. Portaria no 1.418, de 23 de dezembro DE 1998. , 1998 a, p. 1.
- BRASIL. Portaria n o 080, de 28 de dezembro de 1998. , 1998 b. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL. Portaria n 60. PORTARIA No 60, DE 20 DE MARÇO DE 2019. , 20 mar. 2019 a, p. 1.

BRASIL. Portaria no 182, de 14 de agosto de 2018. , 14 ago. 2018, p. 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. PortariaNo 193, de 4 de outubro de 2011. , 2011, p. 1. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-193-2011.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL, C. *Ofício Circular no 2/2019-DAV/CAPES.* . [S.l.]: CAPES. . Acesso em: 20 maio 2019b. , 7 mar. 2019

BRITO, M. V. H.; CARNEIRO, F. R. O. **DEVELOPMENT OF METRICS FOR ARTICLES PUBLISHED IN PROFESSIONAL MASTER'S COURSE.** *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões*, v. 42, n. suppl 1, p. 28–30, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912015000800028&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 1 mar. 2018.

CURY, C. R. J. **Quadragesimo ano do parecer CFE no 977/65.** n. 977, p. 15, 2005.

DE SOUZA MACHADO, L. R.; SANTOS, E. H.; QUARESMA, A. G. **Masters courses in Brazil, France and Portugal: elements of a comparative approach/Cursos de mestrados no Brasil, na Franca e em Portugal: elementos de uma abordagem comparativa.** *Revista Brasileira de Pós-Graduacao*, v. 11, n. 26, p. 939–965, 2014.

DRESCH, A.; PACHECO, D.; ANTUNES JUNIOR, J. A. V. *Design Science Research. Método de Pesquisa Para Avanço da Ciência e Tecnologia.* Porto Alegre: Bookman, 2015. . Acesso em: 12 nov. 2017.

FERREIRA, L. M. **PROFESSIONAL MASTER AND ITS CHALLENGES.** *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões*, v. 42, n. suppl 1, p. 9–13, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912015000800009&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 8 abr. 2018.

GARFOLO, B. T.; L'HUILLIER, B. **Demystifying Assessment: The Road To Accreditation.** *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, v. 12, n. 3, p. 151, 30 jun. 2015. Disponível em: <<http://cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/9303>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GIACOMAZZO, GRAZIELA FÁTIMA. **Ciência modo 2 e o ensino nas universidades do século XXI: mestrado profissional, redes e educação a distância.** 2014.

GIACOMAZZO, GRAZIELA FATIMA; LEITE, D. B. C. **O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico.** *ETD - Educação Temática Digital*, v. 16, n. 3, p. 475, 17 dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1310>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas.** *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 4, p. 65–71, 1995.

GORNITZKA, Å.; STENSAKER, B. **The dynamics of European regulatory regimes in higher education — Challenged prerogatives and evolutionary change.** *Policy and Society*, v. 33, n. 3, p. 177–188, set. 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.polsoc.2014.08.002>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

GUARIDO FILHO, E. R.; MACHADO, M. A. V.; VERSCHOORE FILHO, J. R. DE S. **Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo 2019.** CAPES. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ADM_.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019. , 2019

HOU, A. Y.-C. *et al.* **Quality assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective: regulation, autonomy and accountability.** *Asia Pacific Education Review*, v. 16, n. 1, p. 95–106,

2015. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s12564-015-9358-9>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

HOU, Y.-C. *et al.* **Is the Asian quality assurance system for higher education going global? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities.** *Studies in Higher Education*, v. 40, n. 1, p. 83–105, 2015. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.818638>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

HULOVÁ, Z. **AUTO-EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHER AS A BASIS FOR QUALITY AND PROFESSIONALISM IN THE UNIVERSITY EDUCATION.** p. 13, 2014.

MACCARI, E. A.; NISHIMURA, A. T. **POVOAMENTO DOS ESTRATOS CONCEITOS 6 E 7 NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES PELA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO NAS AVALIAÇÕES TRIENAIS 2010 E 2013.** *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, v. 20, n. 3, p. 601–624, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112014000300601&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MALO, D. A. M. **EVALUATING PROCESS OF ACCREDITATION FOR ACCOUNTING PROGRAM—ISSUES AND CHALLENGES.** p. 17, 2015.

MUNILLA, L. S.; BLEICKEN, L. M.; MILES, M. P. **Social Responsibility and AACSB Accreditation Standards: How ISO 14000 Can Integrate Environmental Issues into the Marketing Curriculum.** *Marketing Education Review*, v. 8, n. 3, p. 57–65, out. 1998. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10528008.1998.11488645>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

NIGSCH, S.; SCHENKER-WICKI, A. **Shaping performance: do international accreditations and quality management really help?** *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 35, n. 6, p. 668–681, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080X.2013.844669>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

TAKAHASHI, A. R. W. *et al.* **Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil.** *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 11, n. 4, p. 551–578, 2010.

VUKASOVIC, M. **Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education.** *Higher Education*, v. 66, n. 3, p. 311–324, set. 2013. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10734-012-9606-4>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CURRÍCULO E CULTURA COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO: QUE FORMAÇÃO? QUE SUJEITO?

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020.

Bianca Marinho de Souza

Universidade Federal do Pará, FAED

Belém, PA

<http://lattes.cnpq.br/5448818850945942>

Amanda da Silva Barata

Universidade Federal do Pará, FAED

Belém, PA

<http://lattes.cnpq.br/3619503067583286>

Joaquina Ianca dos Santos Miranda

Universidade Federal do Pará, FAED

Belém, PA

<http://lattes.cnpq.br/2630702666978240>

Evanildo Moraes Estumano

Universidade Federal do Pará, FAED

Belém, PA

<http://lattes.cnpq.br/4451066720361331>

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros

Universidade Federal do Pará, FAED

Belém, PA

<http://lattes.cnpq.br/1840780705200819>

RESUMO: O texto reflete sobre a importância da educação escolar na construção da identidade das pessoas, ressaltando os impactos das concepções existentes nas relações de poder que são exercidas sobre o sujeito no âmbito

social e cultural. Reflete, portanto, sobre os processos da construção social do indivíduo na sociedade a partir do currículo escolar. Para a elaboração do estudo, fez-se uso de uma pesquisa bibliográfica, tomando como base teórica os autores que discutem sobre currículo e formação humana. Apresenta-se breve explanação do debate teórico que cerca a relação entre currículo e poder; em seguida, discute-se a ligação do currículo com a cultura; para então, deter-se sobre a compreensão da influência do currículo na formação humana, visto que, as propostas político-pedagógicas são feitas por quem detém o poder na sociedade. Concluiu-se que a educação escolar deve buscar uma formação emancipadora que desenvolva a pessoa em todas as suas dimensões e respeite as suas particularidades, trabalhando a pluralidade e a interculturalidade do meio social no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Currículo. Formação. Identidade.

CURRICULUM AND CULTURE AS MEANING PRACTICES: WHAT FORMATION? WHO IS THE SUBJECT?

ABSTRACT: The text reflects on the importance of school education in the construction of

people's identity, highlighting the impacts of existing conceptions on power relations that are exerted on the subject in the social and cultural context. Therefore, it reflects on the processes of social construction of the individual in society from the school curriculum. For the elaboration of the study, it was made use of a bibliographical research, taking as theoretical base the authors that discuss about curriculum and human formation. A brief explanation of the theoretical debate surrounding the relationship between curriculum and power is presented; then discusses the link between curriculum and culture; then, to dwell on the understanding of the influence of the curriculum on human formation, since the political-pedagogical proposals are made by those who hold power in society. It was concluded that school education should seek an emancipatory formation that develops the person in all its dimensions and respects its particularities, working the plurality and interculturality of the social environment in the school environment.

KEYWORDS: Culture. Curriculum. Formation. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar é uma prática social permeada pelas contradições oriundas da sociedade mais ampla e pelas próprias contradições produzidas no seu interior. Partindo desta premissa, é imprescindível que se reflita sobre como a educação escolar produz e reproduz saberes do meio social (BRANDÃO, 1996).

Somente considerando a educação como prática e valor social, é possível pensá-la de maneira indissociável da cultura e das relações sociais, pois resulta como produto e processo de ambas as dimensões interativamente, sendo, portanto, uma criação do ser humano histórico, social e cultural para formar sujeitos ideais (BRANDÃO, 1996). Neste contexto, busca-se problematizar o papel da educação escolar em relação a construção da identidade da pessoa, discutindo os processos pelos quais um grupo social valoriza e pratica formas de tornar efetivo os comportamentos socialmente aceitos como válidos.

Neste debate Arroyo (2014, p. 99), afirma que “[...] a cultura é também princípio educativo, matriz formadora inseparável do trabalho [...]”. Tal assertiva encontra eco nas ideias de Brandão (1996) que a especifica a respeito do fenômeno educativo. De acordo com este autor, a educação antecede a criação das escolas, desta forma, ela se inicia no meio social e cultural, como uma fração do modo de vida das comunidades, surge com a necessidade humana de sobreviver e evoluir, de transformar o mundo ao seu redor, primeiro com o trabalho, depois com a cultura, fazendo com que fosse necessário ensinar-aprender-e-ensinar, modificando-se na medida em que a sociedade avança, em que se torna mais complexa, fazendo com que se categorize e se especialize, tal como a sociedade atual (BRANDÃO, 1996).

De fato, não há como separar a educação do trabalho, assim como não se

pode separá-la das relações sociais, finalmente, da educação escolar. A partir disso, pode-se discutir que ao negar-se as questões culturais na construção do currículo, nega-se também a formação dos sujeitos como cidadãos pertencentes a grupos culturais determinados, por sua vez, formados por peculiaridades que os tornam singulares em costumes e modo de viver.

Segundo Arroyo, (2014, p.101-102) “[...] essa rica articulação entre trabalho, cultura, pensamento, valores, identidades é central quando nos aproximamos dos processos educativos e repensamos a teoria pedagógica [...]”. Essa visão nos indica como a articulação entre currículo e cultura, pode contribuir com as ações pedagógicas que visam à formação de um sujeito capaz de se compreender como sujeito social que carrega particularidades ao mesmo tempo que faz parte de um contexto universal.

Desta forma, para que a educação tenha significado é necessário que se possibilite a crítica cultural sobre o currículo das escolas, pretendendo potencializar as relações sociais dos sujeitos a partir do reconhecimento de seu próprio acervo cultural. Por esta via, constrói-se valores sociais que respeitem a diversidade de costumes, de crenças, de saberes e de outros elementos singulares a cada um dos grupos sociais para os quais se propõe o currículo, tornando possível o enfrentamento de inúmeras demandas contemporâneas existentes na realidade educacional. No entanto “[...] os currículos escolares ou ignoram esses processos ou os reduzem a objetos folclorizados, desfigurados [...]” (ARROYO, 2014, p.104).

A partir desses fatores, cabe questionar: como é possível identificar a maneira pela qual os interesses individuais e coletivo se fazem presentes no interior do currículo, se este é determinado de antemão, e nunca pelos sujeitos a serem educados? Que contribuições o debate sobre cultura pode proporcionar na construção do currículo escolar?

Nas considerações de Silva (1999), embora a cultura possa ser muitas outras coisas ela é, também, fundamentalmente, uma prática de significação, e como tal se expressa no currículo escolar. O currículo, por sua vez, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 1999), pois se volta à formação de pessoas em situações históricas e sociais a fim de responder à demanda de pessoas, de grupos e de instituições. Quando a estruturação do currículo se volta à formação integral das pessoas, reconhece a diversidade e a contradição das relações sociais e culturais, produzindo uma prática de significação emancipadora.

Assim, a aceitação das diferentes identidades culturais existentes é essencial na formação do currículo. Lopes (2013) assinala, neste âmbito, que:

Porém, essa aceitação pode ser concebida em um contexto de conflitos, que exige diálogo e embates entre diferentes grupos sociais para a sua resolução, ou em um contexto de consenso, que, ao objetivar superar os conflitos sem

confrontação, produz seu mascaramento e, portanto, acaba sendo coercitivo das diferenças e do diverso [...] (LOPES, 2013, p.63).

Assim, é inegável a existência de uma relação direta entre cultura, educação e currículo, uma vez que são elementos que se entrelaçam e se complementam.

Encontra-se nas palavras de Freire (1987) a justificativa primordial deste texto:

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o por que e como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário “desideologizar” (FREIRE, 1987, p.100).

Portanto, a reflexão em torno dos elementos curriculares em sua articulação com os elementos sociais vislumbra a defender um currículo que garanta a produção cultural de cada uma das sociedades juntamente com suas diferentes manifestações culturais, e, desse modo, buscar incorporá-las às atividades acadêmicas agregando ao saber científico, o saber popular, complementando o aprendizado e ajudando os sujeitos na construção de sua autonomia, de sua perspectiva crítica.

Diante disso, será feita uma breve reflexão acerca do currículo e da cultura como prática social (BRANDÃO, 1996) e sobre o processo significação do sujeito dentro de suas relações em sociedade (SILVA, 1999).

2 | METODOLOGIA

A fim da problematização anunciada sobre as relações estabelecidas entre a formação da pessoa e a formação escolar por meio do currículo, desenvolveu-se, no período de março a julho de 2019, uma pesquisa do tipo bibliográfica dividida em três etapas: o levantamento bibliográfico, a seleção e análise dos textos e a interpretação e apresentação dos resultados.

De acordo com Severino (2007)

A *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p.122).

A primeira atividade desenvolvida na construção do levantamento bibliográfico, foi definir os objetivos específicos da pesquisa. Foram dois os objetivos: o primeiro foi compreender os conceitos de currículo e de educação; o segundo foi identificar os autores que se preocuparam com a relação entre currículo e cultura.

Após o levantamento bibliográfico inicial, seguiu-se a estruturação da pesquisa. O primeiro passo foi a filtragem dos artigos e livros pesquisados, selecionando

os mais adequados ao tema da pesquisa. Em seguida, definir critérios para a priorização das referências, como critério, utilizou-se a relevância da obra e do autor e sua maior abrangência no tema. Como resultado desses critérios originou-se os textos bases para esse artigo: Moreira e Candau (2007), Silva (2011; 1999), Arroyo (2014); Brandão (1996) e Freire (1987; 2000).

Finalmente, organizou-se o texto com a estrutura seguinte. Inicia abordando a construção social do currículo e discutindo a relação do currículo com a cultura; em seguida, aborda o currículo como prática de significação e, por fim, algumas considerações acerca da necessidade de compreensão do currículo escolar para além dos conhecimentos puramente científicos.

2.1 A construção social da pessoa: a dimensão cultural do currículo

Há diversos significados aplicados à definição de cultura. Diante disso, a cultura popular foi atrelada ao currículo somente no século XX, sendo refletida sobre os meios de comunicação em massa ao agregar valores e significados compartilhados por diferentes povos (MOREIRA; CANDAU, 2007). Dentre os diversos pontos de vista, no antropológico, ela é tratada em uma dimensão simbólica, e através da linguagem compartilha um significado constituinte na personalidade e pensamento de cada pessoa, expressando o modo de ver o mundo ao produzir e consumir esses significados como forma de crescer no processo de construção identitária do ser humano (MOREIRA, 2007).

Tanto a cultura, quanto o currículo são territórios disputados. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 28), “a cultura é um território no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais. [...], o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno desses significados”.

Assim sendo, o currículo escolar se pauta na cultura e em suas influências, pois, ao ressaltar apenas determinadas culturas, ele exclui os diferentes contextos presentes na multiculturalidade, e gera conflitos em torno dos significados que carrega em si, portanto, faz-se necessário trabalhar com essas diferenças dentro das instituições de ensino, no seu desenho curricular.

Destarte, a socialização se faz essencial para atender os vieses educativos dentro e fora das instituições. Devendo buscar favorecer o dinamismo nas práticas pedagógicas exercidas pelas mesmas, ao configurar e reconfigurar os traços de identidades coexistentes nas diferenciações individuais. Haja vista que, o currículo cultural também é gerador de identidades, e deve coexistir desse modo com a cultura exercida pelo sujeito dentro de seu contexto sócio-político, e pautado na pluralidade cultural existente. Pois, “[...] a identidade, mais do que uma essencial, é uma relação e um posicionamento [...]” (SILVA, 1999, p. 26).

De acordo com Arroyo (2014, p.11), “[...] a afirmação da diversidade cultural

questiona o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos [...]”. Desse modo, para que haja essa interculturalidade, precisamos reconhecer que não há somente uma cultura, não há somente um conhecimento a ser transmitido e, por isso, faz-se necessário esse reconhecimento do outro como sujeito social.

Além disso, cabe ressaltar, que cada sujeito tem sua identidade e seu próprio contexto sociocultural, e isso lhe faz ser diferente dos demais, uma vez que nem todos as pessoas têm o mesmo modo de vida, a mesma cultura, pontuando que as pessoas diferentes umas das outras, possuem concepções políticas diferenciadas, modo de pensar e questionar o mundo. E tudo isso faz parte da construção social da pessoa, pois as diferenças constituem o sujeito particular em um contexto social.

Nesse sentido, entende-se a utilização do currículo para formar cidadãos que irão produzir uma sociedade, na qual a educação tem em vista o meio social, no qual o homem é educado. No entanto, mais que produzir e reproduzir, o currículo é produção humana, e por este motivo, também renova e se transforma (BRANDÃO, 1996). Logo, sociedade e cultura são resultados de uma transmissão, conservação e renovação de conhecimentos e o currículo define o conteúdo a ser ensinado para as próximas gerações, mas não implica dizer que deve haver uma aceitação incondicional dos conhecimentos, pois como criação humana, o currículo pode ser modificado pelo sujeito, ou seja, não é questionado e reformulado.

Para tanto, faz-se necessário que os movimentos sociais lutem em prol de um currículo humanizado que desvele o homem como sujeito histórico, social e cultural. E, como afirma Brandão (1996), é no ato político de luta popular contra o que lhe é imposto, que surgem as experiências mais inovadoras de educação, uma educação escolar como prática de liberdade e parte do próprio contexto social e cultural em que se encontra. Daí a possibilidade de o currículo poder generalizar uma ideia ou mesmo rompê-la, pois não há uma ideia que não possua a sua contra ideia, não há valor que não encontre seu oposto, não existe uma identidade individualista sem o contraste de uma identidade coletivista.

Segundo Freire (2000), ao nos assumirmos como objetos condicionados nos arriscamos como sujeitos não determinados, a educação pode tanto estar a serviço da manutenção como da transformação do mundo, pode desenvolver a capacidade de comparar, ajuizar, escolher, decidir, aceitar ou romper. Nesse aspecto, o currículo é uma possibilidade, não uma determinação; depende do papel que se dá a ele, sejam ele em prol do reconhecimento da diversidade, ou buscando a padronização das mesmas.

2.2 Currículo e cultura: práticas sociais de significação

Um currículo que busque a formação integral do sujeito deve favorecer a interdisciplinaridade, superar o individualismo e trabalhar na pluralidade, no vínculo

entre os conhecimentos e as relações sociais e culturais. O currículo deve abranger a formação profissional, do pesquisador e do cidadão, levando em consideração os conhecimentos mais práticos e técnicos que irão tornar o aluno apto ao trabalho; o conhecimento no seu sentido mais epistemológico, os conteúdos disciplinares; e por fim o conhecimento que o aluno traz consigo, “[...] um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

O conhecimento cultural deve ser trabalhado de uma maneira a levar o aluno a se perceber como um ser social com direitos e deveres, buscando sempre agir em prol do social, do direito da maioria, beneficiando o local em que vive e aprendendo a conviver em sociedade de maneira respeitosa e, principalmente, valorizando e defendendo as diferenças, já que “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (COSTA, 2002, p.138). Para tanto, todo tipo de conhecimento educa, assim “sugerimos que se procure, no currículo, *reescrever o conhecimento* escolar usual, tendo em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vistas envolvidos na sua produção” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 32).

Assim sendo, percebe-se que o currículo por ser um instrumento de formação deve ensinar a conviver com as diferenças entre as pessoas, problematizando o sentido das várias perspectivas e visões de mundo decorrentes dessas diferenças. Além disso, o currículo torna-se um instrumento de luta pela igualdade quando a diferença resulta em desigualdade, e de luta pela afirmação da diferença sempre que a igualdade quiser padronizar pensamentos e ações. Ficar, pois, “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Aí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.56).

Assim os conflitos existentes entre o ser e o parecer do agir humanos são partes do processo de maturação do indivíduo, os quais englobam o seu contexto social, cultural, político e educacional. No entanto, cabe destacar que esses conflitos e embates de racionalidade estão explícitos na cultura, principalmente quanto à sua pluralidade. De acordo com Lopes (2013, p.61) “[...] o trabalho com contextos multiculturais, o entendimento, o respeito, o diálogo entre culturas é compreendido como forma de educação capazes de contribuir para a formação da tolerância, do consenso, da concordância, combatendo a xenofobia, a violência e os conflitos sociais”, assim sendo a pluralidade cultural deveria englobar o currículo nos mais

diversos enfoques educativos.

Deste modo, para atender à diversidade cultural existentes nos diferentes contextos é imprescindível que se flexibilize o currículo, para que a interdisciplinaridade nos métodos de ensino possa ocorrer durante a construção do conhecimento no âmbito da educação formal. Vale, dessa forma, trabalhar com a diversidade de saberes estimula formas inovadoras na organização curricular, visando à difusão do conhecimento, a fim de incentivar o desenvolvimento sociocultural dos alunos.

Por ser o principal articulador das ações nas escolas, uma vez que os programas curriculares selecionam e organizam os conteúdos que serão repassados para os estudantes em sala de aula, existem diversas formas de organizar esse território. O currículo pode ser organizado por meio de competências, por eixos curriculares, por disciplinas, etc. Apenas algumas das maneiras que o educador pode trabalhar e organizar o currículo. Precisamos compreender que não há uma forma única, um padrão, para essa organização, mas diversas formas que devem ser empregadas levando-se em consideração a sua validade para a comunidade, para os alunos e para os educadores.

Silva (1999, p. 21) aponta que “[...] por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeitos [...] e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos [...]”. Percebe-se, com isso, que a construção da identidade dos sujeitos, considerando os fatores históricos e sociais, nos permitem compreender a cultura como um dos elementos centrais na construção da identidade dos estudantes. O currículo como um artefato cultural (SILVA, 2011) possibilita o embate de transformações necessárias para esse indivíduo possa se perceber como um ser ativo, participe das relações sociais e da construção do mundo, compreendendo a partir dessas relações não apenas o seu interesse individual, senão que também aquilo que diz respeito ao coletivo.

Por fim, e conforme propõe Sacristán (1995, p.88): um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, uma educação emancipadora tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: ética, política, social e cultural. Haja vista que, somente assim esta formação estará sendo feita com qualidade, além disso, faz-se necessário respeitar as individualidades do sujeito, isto é, partindo do princípio básico, que somos diferentes e temos contexto sócio social diversificado. A instituição escolar enquanto formadora de seres críticos tem de levar em consideração esses

fatores sociais.

Cabe à escola desenvolver um currículo multicultural que abranja as diversidades existentes. Ao assumir um potencial papel de promover a interação do sujeito com o meio, promove igualmente uma nova dinâmica nas práticas pedagógicas em exercício, traçando novos perfis e métodos avaliativos, na interação entre os alunos, fazendo-os refletir sobre o panorama intercultural dentro e fora de sala.

É no trabalho conjunto, com os professores que se pode investigar e refletir sobre os diferentes contextos, em sala de aula. São os docentes os responsáveis, também, pela construção desse processo, situando o conhecimento escolar no contexto social em as pessoas se encontram presentes.

Assim, a educação e cultura tem relação direta em sua complementação ao formar identidades nas pessoas dentro de cada contexto proposto, para que o mesmo se reconheça como sujeito social, e assim tenha uma visão crítica da sociedade e do mundo no processo construtivo, por meio da trabalhando a pluralidade e a interculturalidade nos meios escolar e social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política culturais: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: COSTA, M. V.; LOPES, A.C; M. E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002, p. 133-149.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. UNESP, 2000.

LOPES, A. R. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: SP: Papyrus, 2013, p. 54-79.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SACRISTÁN, J.G; MOREIRA, A.F. B; SILVA. T. T. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 4, p. 82-113.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 55.57.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. O currículo como prática de significação. In: SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, cap. 1, p. 17-85.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 27/03/2020

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Doutoranda em Educação: Universidade de Uberaba (UNIUBE)

RESUMO: Este texto traz uma reflexão sobre a educação e a formação docente para a didática em salas de aula regulares, as quais recebem alunos com deficiências. Para esta modalidade de ensino dá-se o nome de educação inclusiva. Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas que vão escolarizar alunos com deficiências incluídos na sala de aula comum. Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar desde a formação inicial até a continuada. O texto também discute o conceito de alunos com deficiência, suas dificuldades no ambiente escolar para a inclusão e que incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio. Sobre a formação do docente para a educação inclusiva o texto afirma que contribui para

possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim o texto considera que no processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Alunos com Deficiências. Escola Regular.

ABSTRACT: This text brings a reflection on education and teacher training for didactics in regular classrooms, which receive students with

disabilities. This type of education is called inclusive education. Knowing that education is everyone's right, teacher education represents a space-time for the constitution and reflection of educational action. It is a space for enhancing the pedagogical practices that will school students with disabilities included in the common classroom. Studies reveal the challenges posed to teacher education in the process of school inclusion from initial to continuing education. The text also discusses the concept of students with disabilities, their difficulties in the school environment for inclusion and that including children with disabilities in regular classrooms depends on a differentiated work of the educator and many assistive tools. About the formation of teachers for inclusive education, the text states that it contributes to enable conditions for teachers to reflect on their practice, in order to better act with the differences that are present in the students, including those resulting from disability, global developmental disorders and high skills / giftedness. Thus the text considers that in the process of inclusion, it is necessary that the assessment instruments and content are consistent with the adaptations made in the curriculum, considering the specificities of the student with special educational needs. It is necessary to reflect on the quality of training and the options for professional updating. Diversity education presupposes the preparation of the teacher and the educational system with: the professional appreciation of the educator through support and encouragement; the improvement of schools for the provision of education; the support and partnership of special education and the promotion of teamwork.

KEYWORDS: Teacher training. Inclusive education. Students with Disabilities. Regular school.

INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação docente tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Para que a educação inclusiva realmente aconteça além de docentes bem formados, deve-se pensar na escola como um todo.

Para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado da escola sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, como observado em estudos de

Costa (2006, 2007a, 2009a, 2010a, 2011a).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Algumas questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer. Questões estas que podem ser descritas como: Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como acontece o processo ensino aprendizagem?

Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

É preciso entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

Boaventura Souza Santos (2007), sugere que devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

Meirieu (2005) nos ajuda nessa direção quando afirma:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura”. (MEIRIEU, 2002, p. 175) Nesse sentido, faz-se

necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, condições de aprendizagem, dentre tantas outras.

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (GIROTO; CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO *et al.*, 2006) Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública foi historicamente impedido devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a inclusão escolar e democratização da educação ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação).

Quanto a isso, outros estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com àqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, o que remete a Adorno (1995), ao afirmar que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Desta feita a educação inclusiva deve ser vista como uma educação que vá atender todos os anseios da população alvo que são além dos alunos com deficiências, os representativos da normalidade, uma vez que todos dentro da sala de aula da escola regular se beneficiam.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO ESCOLAR

A escola inclusiva está pautada no atendimento de todos os indivíduos deficientes, independente de sua deficiência, seja ela, motora, intelectual, mental, auditiva, visual dentre outras. É aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais. As crianças com deficiência

têm direito à Educação em escola regular. No convívio com todos os alunos, a criança com deficiência deixa de ser “segregada” e sua acolhida pode contribuir muito para a construção de uma visão inclusiva. Garantir que o processo de inclusão possa fluir da melhor maneira é responsabilidade da equipe diretiva – formada pelo diretor, coordenador pedagógico, orientador e vice-diretor, quando houver – e para isso é importante que tenham conhecimento e condições para aplicá-lo no dia a dia da escola.

Incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio.

Percebe-se que um professor capacitado para a prática da educação inclusiva com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.

Por outro lado, torna-se igualmente importante considerar que o aluno com deficiência também apresenta experiências e habilidades construídas ao longo de seu desenvolvimento. As relações estabelecidas, as atividades realizadas diariamente, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao aluno a possibilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, de 1999 diz que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

Define discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e sua liberdade fundamental [...] (OEA, 1999).

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

A pessoa com deficiência enfrenta uma condição histórica de séculos de exclusão social, que compreendeu desde sua eliminação física ao nascer até a mais completa segregação.

Segundo Aranha (2000), a relação que a sociedade mantém com a pessoa com deficiência passou pelos paradigmas da institucionalização, integração e inclusão. A institucionalização corresponde ao cuidado e à proteção da pessoa com deficiência em local segregado. A partir de rigorosas críticas ao modelo segregacionista, passou-se ao paradigma da integração social; isso quer dizer que somente após estar preparada e ter superado as suas dificuldades a pessoa com deficiência poderia ser integrada e conviver socialmente com as demais pessoas. Na área educacional, a escola deve preparar-se e organizar-se para atender todos os alunos, além de empregar esforços na expansão do potencial do seu educando com deficiência.

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de se desenvolver as suas potencialidades e se fortalecer como cidadão. Sob esse ponto de vista, também apoiamos o entendimento de que “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.” (ARANHA, 2.000 p.2).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com deficiências devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças.

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado. Essa ação, igualmente,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006, p. 23)

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão

e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Segundo afirmam Ramalho e Beltrán Núñez (2011), este tipo de formação

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional. (RAMALHO & BELTRÁN NÚÑEZ, 2011, p. 73).

Contribui, pois, para possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Correia (2008), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente

escolar.

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino (BRASIL, 2006).

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

No entanto, mais de 20 anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil. (MOURÃO, 2011; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. Em 1964 Rosenthal e Jacobson nomearam de profecia autor realizadora o efeito da expectativa do professor no desempenho dos seus alunos. Isso acontece porque se os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz, eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito.

Com base nas ideias de Vygotsky e colaboradores busca-se na perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para a compreensão do trabalho docente, destacando-se três formulações de relevância para essa análise.

A primeira, a teoria do desenvolvimento que toma como ponto de partida a relação social, a segunda, sobre o papel do discurso no desenvolvimento, portanto, na relação linguagem-pensamento e a terceira, particularmente relevante, considera o papel da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKY, 1987, 1988).

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando.

Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade

de seu grupo de estudantes.

A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a dúvida que mais preocupa é como construir essa escola inclusiva, de qualidade para todos.

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.

A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.

É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, Unesp, 2000.

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2006. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 Jul. 2018.

_____. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, V. A. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011a.

_____. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto Editora; CAPES, 2011b. p. 31-52.

_____. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de (Org.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010a. p. 121-144.

_____. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión em Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). **Sujeto, Educación Especial e integración**. Ciudad de México, DF: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010b. p. 525-540.

_____. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Org.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto Editora, 2009a. p. 59-86.

_____. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.

_____. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes ‘NA’ e ‘PARA’ a escola inclusiva. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas**, Niterói, n. 11, p. 23-43, set. 2006. Edição Especial.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

LEÃO, A. M. de C. et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas

pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

OEA. Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência**. 1999. Disponível em <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em 05/08/2018.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2009.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org).

Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EJA

Data de aceite: 27/03/2020

Rosângela Pereira da Cruz de Araújo

zanecaraujo@gmail.com, (SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CANDEIAS - BAHIA), <http://lattes.cnpq.br/4989542062604421>

Rosemeire de Oliveira Saturno

rosysaturno32@hotmail.com, (SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CANDEIAS - BAHIA), <http://lattes.cnpq.br/3108061683408394>

Maria da Conceição Alves Ferreira

consinha@terra.com.br, (UNEB - BAHIA), <http://lattes.cnpq.br/9702400129348337>

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma proposta de estudo em andamento no âmbito da formação docente e os saberes da docência na EJA com o intuito de refletir sobre os desafios da formação docente no que se refere à articulação dos saberes da docência na EJA. Dessa forma, a atuação do docente é de suma importância para envolver os estudantes com a promoção de aprendizagem a partir do criar e recriar, do fazer e refazer percursos, visando a valorização do grupo e suas características de cada sujeito. Diante disso emerge a seguinte questão de pesquisa: Quais são os desafios da formação docente e dos saberes da docência no que se refere a EJA?

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Formação docente. Saberes da docência.

CHALLENGES OF TEACHER TRAINING AND TEACHING KNOWLEDGE IN THE EJA

ABSTRACT: The present work presents a proposal for an ongoing study in the scope of teacher education and the knowledge of teaching in the EJA in order to reflect on the challenges of teacher education with regard to the articulation of teaching knowledge in the EJA. Thus, the teacher's performance is of paramount importance to involve students with the promotion of learning from the creation and recreate, of making and redoing routes, aiming at valuing the group and its characteristics of each subject. In view of this, the following research question emerges: What are the challenges of teacher education and the knowledge of teaching with regard to the EJA?

KEYWORDS: EJA. Teacher training. You know about teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Diante de muitos desafios na contemporaneidade no que tange o âmbito da educação, o desafio ensinar e aprender

se constitui algo em constante processo de construção. O domínio dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais que compõe o campo do currículo por exemplo, é locus de muita tensão, pois o docente encontra-se diante de necessidades formativas no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências para o processo de ensino/aprendizagem docente e dos estudantes.

O ato de educar não se resume meramente em transmitir, memorizar informações, isso não garante o aprendizado, visto que é a prática de sala de aula e situações desafiadoras que favorece a interação dos alunos e com o conhecimento formando uma rede de saberes empíricos e epistêmicos.

2 | JUSTIFICATIVA

Atualmente torna-se necessário que o profissional de educação possa sistematizar os diversos saberes para ensinar, aprendendo cotidianamente e possibilitando aos discentes familiarizar-se com a tecnologia e ao mesmo tempo, estimulando a integração dos educandos e educadores em rede de saberes diversos que promovam trocas e interações significativas. Dessa forma, é mister que a formação docente possa possibilitar o investigar, interagir criticamente em situações diversas de aprendizagem.

O interesse em investigar sobre a temática: Formação docente e saberes da docência na EJA, tem procedência experiencial e profissional. A partir de várias experiências como docente, neste estudo busquei investigar como a formação de professores se relacionam com as representações sociais nas perspectivas de Veronese; Guareschi (2007, p.9), que as entende como sendo mediações entre: “O saber progresso dos sujeitos sociais e as ressignificações atribuídas a esses conhecimentos do cotidiano, a partir das interações com as instituições, com a mídia, com os diferentes grupos, com o sistema econômicos e todas as dimensões que constitui o mundo vivido.” Tratando-se do docente e sua profissão, pode-se afirmar que a formação da sua conduta está fortemente atrelada as políticas públicas educacionais implementadas, bem como o contexto socioeconômico e cultural que permeia a profissão.

A profissão docente é uma atividade de cunho social e profissional, visto que pode promover a ascensão dos sujeitos e o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, a educação no Brasil é um direito previsto na Constituição Federal em seu Art. 205, porém esta extrapola os muros escolares, pois ressalta-se experiências, ações, valores, parcerias, diálogos, interações, formação e processo de humanização, contribuindo assim, para a formação integral do ser humano, a partir da troca e reflexão das experiências vivenciadas com base na igualdade, na diversidade e na inclusão.

Docência é um termo que, etimologicamente, significa ato de ensinar, de acordo com a Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998); docência significa ensino, magistério, professorado; vem do latim *docere*, ensinar, ministrar ensinamentos; está vinculada a *docente*, do latim *docens*, *docentis*, participio presente do termo *docere*.

Segundo Freire (1996), exige rigorosidade metódica, pesquisa, esperança, respeito aos saberes dos educandos, risco, reflexão crítica, consciência do inacabamento, disponibilidade para o diálogo e ainda reúne formação, história, competências e habilidades que podem emergir da gênese social, familiar, da comunidade e do âmbito da carreira profissional, como cursos, espaço de trabalho, programas e currículo enquanto espaço significativo.

Como exercer a docência sem estar em processo de formação para essa atividade? Segundo Freire (1996, p. 116), “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina; não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...]”.

Para Pimenta (2002), os conteúdos que compõem o campo da docência estão configurados em quatro conjuntos de saber:

[...] conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados do campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social. (2002, p. 13)

A docência requer saberes que segundo Tardif (2002), pode-se chamar de saberes profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares. Os saberes profissionais formam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários; são saberes que surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimentos. Os saberes experienciais são os dos próprios professores, adquiridos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Segundo Tardif (2002), são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano dos professores, emergem da experiência e são por ela legitimados como elementos constitutivos da docência. Os saberes curriculares, ainda segundo esse autor, são saberes da docência construídos ao longo da carreira dos professores, correspondendo aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições se organizam. Desse modo o objeto de reflexão é como estes saberes se articulam ao campo da EJA, como sujeitos de direito.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia será de abordagem qualitativa. Tipo estudo de caso. No primeiro momento será realizado um levantamento bibliográfico. Teremos como base relatos da vivência dos alunos e professores da EJA, assim como a gestão escolar, a partir da realização de entrevista e questionário no município de Candeias, este possui 74 unidades escolares, localiza-se na região metropolitana de Salvador, distante a 46 km da capital, apresenta-se com 89.707 habitantes e sua economia gira em torno de um consolidado Parque industrial, o Porto de Aratu, na Bahia.

4 | RESULTADOS ESPERADOS

Diante do exposto espera-se com este estudo que a formação docente possa promover efetivamente os saberes da docência da EJA para a promoção do repensar, refletir sobre os desafios da docência nessa modalidade de educação em questão. De acordo com Bastos (2013). É fundamental que todos conheçam a história e entenda que ela é feita por nós a cada dia. Caso contrário nossa identidade não se constrói. Dessa forma, a formação docente deve possibilitar aos professores elaborar estratégias, articular saberes diversos necessários ao docente a partir de uma construção coletiva de saberes.

5 | CONCLUSÃO

Este estudo está em andamento, mas busca-se a partir de articulações teóricas, metodológicas e experienciais pensar, refletir sobre os desafios da formação docente e os saberes para EJA na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural, 1998.

PIERRO, Mari\ Clara Di. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 31, n.112, p.932, jul-set, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: Identidade e Saberes da Docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Professores: Saberes Docentes: Pesquisa Educacional. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

EAD: UMA MODALIDADE DE ESTRATÉGIA INOVADORA ALIANDO TEMPO, ESPAÇO E CONHECIMENTO

Data de aceite: 27/03/2020

Ângela Martins de Castro

Licenciada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP - ISCECAP. Atua como professora de educação física na rede pública e como diretora pedagógica na rede particular de ensino
angelamartinscastro@hotmail.com

Daniel de Oliveira Perdigão

Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. (UVA). Graduando em Direito pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE). Especialista em Administração Pública pelo Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU). Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP - ISCECAP. É Assessor Parlamentar e Articulador Político e Institucional na Câmara Municipal de Fortaleza (CMFORT).
alecomdanielperdigao@gmail.com

Mariana Lima Vecchio

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Vinculada à Prefeitura Municipal de Caucaia, atuando como docente na Escola Guararu. Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior do CECAP – ISCECAP.
nanavecchio@gmail.com

Márcia Andrade Arruda

Cursando Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai, Graduada em Pedagogia Pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Administração Escolar pela UVA, Pós graduada em Gestão Escolar Pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Pós graduada em História pela FAVENI. Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de Caucaia Atuando Como Diretora Escolar na Escola Saul Gomes de Matos a 10 anos.

marciaandradearruda@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a EAD como estratégia inovadora que alia tempo, espaço e conhecimento e apresentar conceitos de educação. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, além de entrevistas com os professores do ensino médio, da EEFM Gonzaga Mota, em Fortaleza. E os resultados obtidos através das entrevistas feitas, apontam que a EAD possibilita a busca por novos conhecimentos, dentro e fora da instituição de trabalho, pois esta modalidade de ensino traz

em si o componente tempo e suas variáveis: o tempo de cada um e o tempo reservado para fins de estudo na modalidade EAD. Conclui-se com essa pesquisa que a EAD tem dado grandes contribuições no sentido de tornar possível e acessível o conhecimento na área da educação, sobretudo no que tange a formação continuada. E cada vez mais essa modalidade adquire relevância no processo de formação de professores contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Formação continuada. Tecnologias na educação.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância surge como uma modalidade de educação que pode possibilitar formas diferentes de ver o mundo, de ensinar e aprender. Ela traz aspectos positivos ao contexto educacional, como democratização de oportunidades educacionais e possibilidade de se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social.

Proporciona ainda, a produção de conhecimento individual e coletivo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Com uso de tecnologias educacionais, a EAD tem provocado várias discussões no âmbito acadêmico, principalmente no que se refere a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo principal, apresentar a EAD como uma estratégia inovadora, sendo de grande importância, quando levada a sério. A metodologia utilizada contempla leituras sobre o tema, pesquisa bibliográfica, além de entrevistas com os professores do ensino médio, da EEFM Gonzaga Mota, em Fortaleza, Ceará.

Imbernón (2010, p. 52) afirma:

Essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação docente, e torna mais complexa a formação do professor. Essa crescente complexidade social formativa faz com que a profissão docente e sua transformação também se tornem, ao mesmo tempo, mais complexas. Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.

Espera-se que o presente trabalho venha informar e fazer compreender esse tema que é bastante debatido por estudiosos. Importante se faz ter alunos em EAD, que aprendam a usar o poder da visão crítica, entender o contexto do mundo atual, ou seja, ser ator da própria história, para que possam lutar por uma sociedade mais solidária e justa, pois a educação possui um poder transformador e a formação deve ser sempre continuada.

2 | COMPREENDENDO A EAD

A educação a distância data de uns oitenta anos com o serviço de rádio- difusão, do Ministério da educação, que tinha como objetivo promover a alfabetização, com materiais enviados através dos Correios, vindo posteriormente a ser veiculado através da fundação Roberto Marinho.

Em seguida temos a expansão da Word Wide Web, WWW. Nesse momento, o computador passa a ser ferramenta utilizada na modalidade de ensino a distância. No quadro abaixo temos os modelos pelos quais passou a educação a distância.

Aprendizagem por correspondência
Educação via rádio
Aprendizagem por computador sem ligação à rede
Aprendizagem via <i>e-learning</i> (via internet)
Aprendizagem por <i>m-learning</i> (<i>mobile learning</i>): uso de celular, lap top
Aprendizagem por videoconferência

Quadro criado pelo autor

A sociedade transforma-se e a educação também passa por esse processo e necessita, portanto, acompanhar essas transformações. O professor, agente dessa transformação, precisa acompanhar essas mudanças se apropriando de competências e habilidades no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Os saberes tecnológicos fazem parte dessa nova demanda e constituem motivo de preocupação pedagógica para a atuação docente (CARDOSO, 2014, p. 13). Nesse mundo de transformações, as mais variadas atividades da sociedade atual impossibilitam as pessoas de se aperfeiçoarem, de estarem aprendendo, de voltarem às salas de aulas presenciais.

Nesse contexto, a EAD rompe com essas barreiras e se apresenta como ferramenta essencial nesse processo: eliminando distâncias, barreiras geográficas e temporais, proporcionando ao aluno organizar seu tempo e local de estudos (HACK,2011).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, a modalidade EAD vem proporcionar inúmeras possibilidades de acesso as aprendizagens e aos novos conhecimentos. Se olharmos a história, houve um

tempo em que o conhecimento estava centrado na figura do professor.

Depois, vivenciamos o momento em que o foco estava nos processos de ensino e, em meio às mudanças, a EAD se insurge como a modalidade em que todo o processo é centrado no aluno. A Educação a Distância (EAD) possui especificidades e alia a estas a tentativa de minimizar a exclusão, daí uma das características inerentes à modalidade ser a flexibilidade do tempo e do espaço.

Se olharmos para a realidade do professor brasileiro, vemos uma jornada de trabalho de cumprimento de 200 dias e isso dificulta sua formação continuada de forma presencial, ainda que possa ocorrer em sua instituição de trabalho, esta será de forma aligeirada, portanto, de aproveitamento fragilizado.

Conforme Kenski (2003, p. 94):

A atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional, da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização.

O *lifelong learning* ou formação ao longo da vida é o conceito de mudança, de aquisição de novos conhecimentos dentro de uma nova concepção de educação que está em constante transformação.

Dessa forma, a formação continuada do professor, se torna indispensável pois esta lida com formação de pessoas e a EAD um caminho extremamente viável: alia tempo e une pessoas distantes geograficamente num compartilhamento de saberes e ideias.

Conforme definido por Arruda; Gonçalves (2005, p. 112):

A EAD é um tipo de aprendizagem independente e flexível. Independência e flexibilidade se inter-relacionam na autonomia que a EAD confere ao aluno, ao proporcionar-lhe o poder de trabalhar de acordo com sua autonomia, sua disponibilidade de tempo, sua organização e seu ritmo de aprendizagem. Proporciona-lhe ainda o poder de escolher o momento para estudar, o tempo que dispensará aos estudos e o local onde o fará.

Outro importante aspecto da EAD é proporcionar ao professor o contato com as novas tecnologias da informação e educação (TIC), tirando-o da estatística da exclusão digital. Além disso, promover nas escolas a otimização dos espaços e dos equipamentos informáticos, evitando, assim, situações de perecimento dos equipamentos nas escolas, pois de nada adianta a instalação destes sem que haja preparo dos professores para lidar com eles de maneira pedagógica e didática (COELHO, 2001).

Formação de professores não é apenas do campo do aperfeiçoamento individual mas do campo social, daí a importância de ser pensada como Política de Estado.

Em consonância, Freire, (1996, p.43), afirma que “na formação permanente

dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

De acordo com Delors (2003, p.159) a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua, do que pela sua formação inicial. Isso vem ao encontro do que sabemos, qual seja, o de que o professor não detém todos os saberes necessários, pois tudo está em constantes mudanças. De acordo com o teórico:

Os professores são também afetados por essas mudanças e necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade e sintam-se obrigados a aperfeiçoar sua arte (DELORS, 1999, p. 166).

Significa mencionar que, os docentes devem desenvolver juntamente com sua prática pedagógica, uma aprendizagem que tenha sentido durante a caminhada docente, tentar atualizar-se diante das mudanças, capacitando-se sempre, pois Delors (1999) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Nesse sentido, é importante considerar o professor, um profissional, enquanto sujeito que detém um conjunto de conhecimentos que lhe possibilita atuar profissionalmente na área do ensino, visto que não é qualquer pessoa que serve e pode ser professor. Ser professor, não é um trabalho de vocacionados, não é uma iluminação religiosa espiritual que faz com que alguém seja professor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

3 | METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho fizemos uma pesquisa qualitativa, bibliográfica sobre o contexto em que se insere a EAD, buscamos os autores que tratam desta temática como, Almeida (2001), Delors (1999), Freire (1979), Hack (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dentre outros, contribuíram de forma significativa para o referido artigo.

A importância da pesquisa bibliográfica está na possibilidade de buscar estudos já realizados na área a ser pesquisada. A pesquisa permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, exige a premissa e o levantamento da questão a ser analisada (LAKATOS, 2001, p. 44).

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica consiste em levantar materiais já elaborados a partir de livros e artigos científicos, levando o pesquisador a uma

compreensão melhor do tema. Foram feitas entrevistas com professores de ensino médio da Escola Gonzaga Mota, em Fortaleza-Ceará. Através de questionários enviados, pudemos colher respostas às perguntas feitas e, a partir da análise desse material, foi possível tabular em gráfico as respostas às 11 perguntas sobre EAD.

4 | RESULTADOS

Através das análises das entrevistas feitas aos 11 professores, concluímos que a EAD é uma modalidade da qual o professor não pode prescindir por razões já ditas no início deste trabalho, dentre estas a flexibilidade do tempo e do espaço.

Outro ponto analisado é que todos consideram a EAD como oportunidade de prosseguir o caminho da pesquisa, portanto, do conhecimento e de novos aprenderes. Somado a isso, constatamos o quão a EAD possibilitou novos olhares em seus fazeres de sala de aula. “Não fosse o curso de formação continuada, a minha didática continuaria estagnada”. (Fala de um dos entrevistados). De forma geral, percebemos através das falas contidas nas respostas, que o ensino a distância é uma modalidade importante para a formação continuada de professores.

Por fim, o que também se torna relevante nesse processo, é a ausência de deslocamento, evitam-se viagens e custos extras, mas impõem ao cursista compromisso e disciplina ao que foi proposto a fim de que realize as atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é um grande avanço da educação, tem ganhado força com o aumento do interesse da sociedade em adquirir conhecimento. Ela une tecnologia à qualidade do ensino, flexibiliza tempo e espaço, permitindo maior acesso à formação e ao conhecimento.

Para Moran (2000), a utilização das tecnologias, colabora de diversas maneiras com os processos educativos. O aluno desenvolve a pesquisa em grupo, o trabalho colaborativo e o aprendizado. Sabemos que há muito a ser percorrido e melhorado nessa área principalmente quando se pensa em política pública mas admitimos que a EAD estimula a diminuição da grande desigualdade existente pois aumenta a chance de inserção no universo do saber.

O crescimento e desenvolvimento de um país, seja na esfera econômica, política ou social, são proporcionalmente dependentes do nível educacional proporcionado a sua população (ALLEN; SEAMAN, 2010 apud FERRIGINI, 2013).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabete Bianocini de. **Educação projetos tecnologias e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.
- ARRUDA, E. P.; GONÇALVES, I. A. **Educação a Distância: uma inovação do saber pedagógico?** Paidéia (Belo Horizonte). V. 2, nº. 3, 2005.
- BRASIL. **Lei n.9394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/1996.
- COELHO, Maria de Lourdes. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: Evasão e permanência**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG. 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1997, 2ª edição 1999.
- FERRIGINI, Lilian. **Educação a Distância como política de inclusão: Um estudo exploratório nos polos do sistema Universidade Aberto do Brasil em Minas Gerais**. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- HACK, Josias Ricardo. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.
- LAKATOS, Maria Eva. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ª Edição. São Paulo: Revista e ampliada. Artes, 1992.
- MORAN, José Manoel. **Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologias audiovisuais**. 8ª Edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CALORÍMETRO COM ARDUÍNO

Data de aceite: 27/03/2020

Álefe de Lima Moreira

Formando do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, delimaalefe@gmail.com;

Rayane Mayara da Silva Souza

Formanda do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, raymayara3@gmail.com;

Francisco Cassimiro Neto

Professor orientador: mestre, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, cassimirofcn@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Física e a Química são matérias que muitos alunos possuem dificuldades. Os estudantes do IFPB Campus Santa Rita, com o objetivo de facilitar e integrar o aprendizado das matérias, estão desenvolvendo o Calorímetro com Arduino¹. O mesmo segue o modelo descrito por Bôas, Doca e Biscuola (2016) e além de propor a interdisciplinaridade para as matérias de Física e Química, também inclui as matérias de programação do curso técnico de informática.

1. Arduino é uma plataforma programável para prototipagem eletrônica de hardware livre (Arduino, 2008)

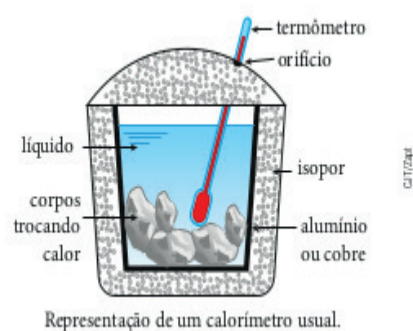


Figura 1 - Modelo de Calorímetro

Fonte: Bôas, Doca e Biscuola (2016)

A construção do Calorímetro visa a automação do processo de capturar as informações calorimétricas de uma mistura, e calcular a quantidade de calor envolvida na reação e se ela ou libera ou absorve calor, desse modo facilitando a observação da mistura.

Ademais o projeto visa implementar o método de aprendizagem baseada em projetos (ABP), que visa levar o estudante a resolver problemas reais do cotidiano (BENDER, 2014, p.15), e de mostrar como o Arduino e a programação podem auxiliar e tornar mais fácil a compreensão de matérias que são tidas como complexas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para desenvolver o calorímetro com o Arduino, foram aplicadas 5 etapas, como descritas a seguir:

1ª etapa - Planejamento: Para começar o desenvolvimento do Calorímetro Digital foi necessário planejar quais materiais seriam necessários para a construção do dispositivo, de forma a ficar barato e manter a precisão. Os materiais escolhidos foram um Arduino Micro (Figura 2) em conjunto com um sensor de temperatura LM35 (Figura 3), além de uma lata de alumínio em conjunto com um isopor, onde as reações irão ocorrer. Também foi usado silicone para vedação o LM35 e evitar o seu contato com líquidos.

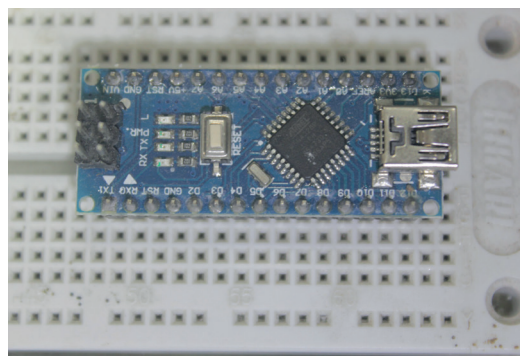


Figura 2 - Arduino Micro

Fonte: Autores (2019)

2º etapa - Construção: Após o planejamento, o desenvolvimento do *hardware* do dispositivo foi iniciado. É a partir dele que serão realizadas as leituras da temperatura para medição do calor liberado pela reação. O *hardware* é toda parte física do calorímetro, as mais importantes são o Arduino Micro e o LM35, este responsável por captar o calor e aquele por processar os dados.

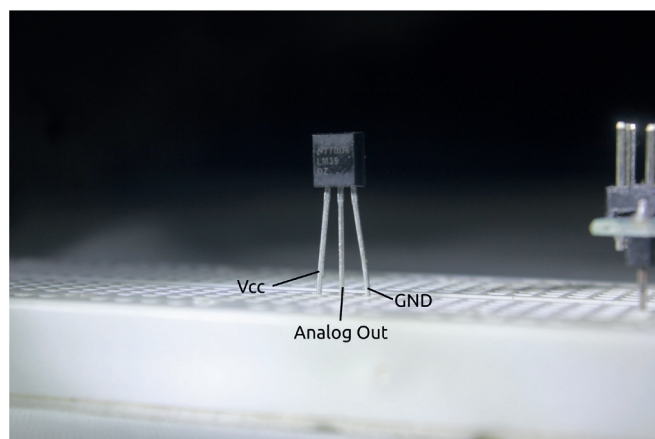


Figura 3 - LM35

Fonte: Autores (2019)

3º etapa - Programação: O *software* é a parte que trata dos dados coletados pelo *hardware*. Ele é fundamental para exibir os dados coletados de maneira que humanos consigam entender. Também é através das instruções do *software* que o *hardware* funciona. O programa foi escrito usando a linguagem própria do Arduino, baseada em C.

4º etapa - Adaptação: Após a programação, algumas adaptações precisam ser realizadas. Das adaptações, a principal delas é de adaptar o Arduino Micro junto com o LM35 no corpo do calorímetro (lata de alumínio e isopor), onde será realizada às reações calorimétricas. O LM35 precisa estar dentro da lata de alumínio (Figura 4) de modo a conseguir captar a temperatura do interior da lata e se comunicar com o Arduino. O Arduino fica do lado de fora preso ao isopor, de sorte que o calorímetro fique um dispositivo compacto.

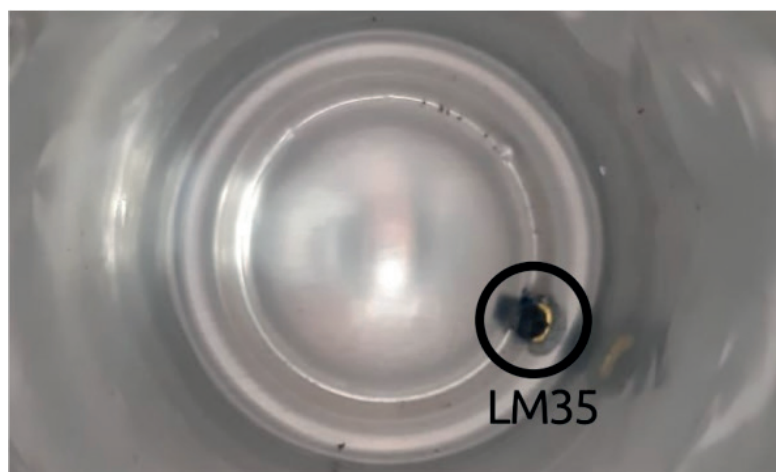


Figura 4 - LM35 preso na lata

Fonte: Autores (2019)

5º etapa - Teste: Os testes foram realizados durante todas as etapas de construção e de adaptação, porém nesta fase eles também foram realizados com a intenção de evitar erros e falhas durante a execução. Os últimos testes (Figura 4) evitam que pequenos erros passem despercebidos e assim melhorar a performance do sistema.

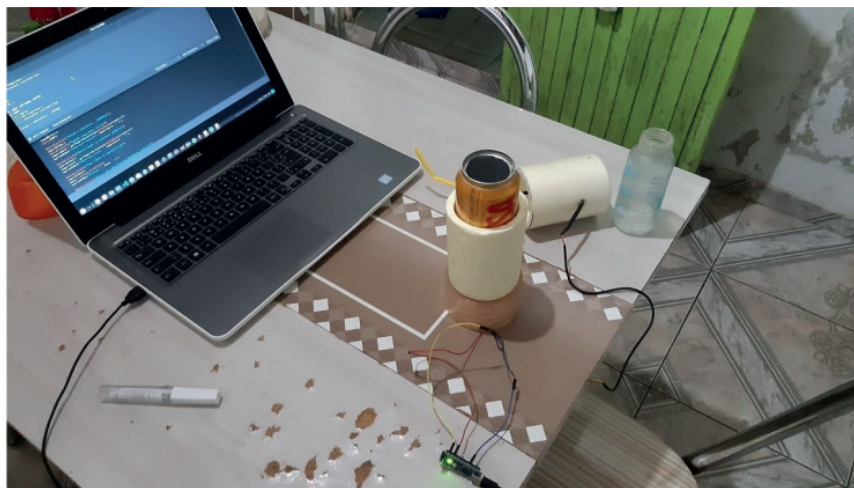


Figura 4 - Teste do Calorímetro

Fonte: Autores (2019)

DESENVOLVIMENTO

O Calorímetro com Arduino surgiu com a intenção de criar uma interdisciplinaridade para os alunos das matérias de Química, Física e disciplinas de programação do curso de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Santa Rita.

Fazenda (2008, p.17) define a “interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento[...]”. O desenvolvimento do Calorímetro foi uma busca de conhecimentos de como conseguir automatizar, facilitar e acelerar o processo de captura de informações calorimétricas e o cálculo delas. Além disso, o desenvolvimento do calorímetro em questão, foi uma forma de unir conhecimentos de matérias e conduzir os estudantes uma maneira diferente de olhar para elas.

O projeto também foi uma forma de implementar à aprendizagem baseada em projetos (ABP), do inglês (*project based learning - PBL*). De acordo com Pinto (2019) o ABP “é uma técnica moderna que tem ajudado instituições de ensino e professores a enfrentar de forma eficiente os desafios de gestão educacional atuais”. Segundo Lorenzoni (2016), a ABP

[...]aposta na construção de conhecimento por meio de um trabalho longo de investigação que responda a uma pergunta complexa, problema ou desafio. A partir dessa questão inicial, os alunos se envolvem em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses, busca por recursos e aplicação prática da informação até chegar a uma solução ou produto final.

A aprendizagem baseada em projetos leva os estudantes a resolverem problemas reais do cotidiano. Geralmente a escolha do projeto e o modo como resolve-lo fica a cargo dos estudantes, isso faz com que eles se motivem à resolução do problema e por consequência aprimorem sua capacidade de investigação (BENDER, 2014, p.15). O Calorímetro com Arduíno se mostrou uma forma diferente

de resolver um problema, ainda mais quanto o uso do Arduino para a automação da obtenção dos resultados calorimétricos observados em uma mistura.

A escolha do Arduino se deu pela facilidade de programação, custo, e sua abertura a modificações pela comunidade, dando liberdade ao desenvolvedor.

Seguindo a definição e a ilustração de Bôas, Doca e Biscuola (2016, p. 39.), que define o calorímetro como um dispositivo metálico e isolado termicamente por um revestimento de isopor que na sua tampa, também de isopor, possui um termômetro que indica a temperatura da mistura em observação. A partir dessa definição, surgiu a ideia de automatizar o processo de coleta dados e de cálculo sobre a troca de calor realizada no calorímetro. Além disso, o Calorímetro foi construído utilizando-se de objetos que iriam para o lixo, como a lata de alumínio e o isopor, com objetivo de baratear a produção do protótipo e sobretudo de reutilizar os objetos, evitando que fossem descartados na natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto o projeto ainda estava em desenvolvimento, na etapa de Teste mais precisamente, ele foi apresentado para a turma do 2º ano de informática do IFPB Campus Santa Rita de 2018 na aula de Química II. Neste momento, por motivos financeiros, o Arduino usado foi o Uno. Este foi o primeiro uso real do calorímetro em questão e já foi perceptível algumas dificuldades durante a seu uso, principalmente no que se refere ao programa.

O seu segundo uso foi para mesma turma, mas agora na aula de Física II. Nesta segunda apresentação alguns dos erros do Calorímetro foram corrigidos, e seu desempenho foi melhor que na apresentação anterior. Constatou-se a facilidade do uso do dispositivos, principalmente para os indivíduos que não sabiam utilizar um calorímetro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do Calorímetro tem o objetivo de promover a interdisciplinaridade entre as matérias de Física, Química e as de programação, estudadas pelos discentes, para que haja melhor aproveitamento dos conteúdos dados em sala de aula e facilidade de compreender os mesmos, por meio da tecnologia utilizada como o Arduino, por exemplo.

Segundo Aline Caron (2017) “O papel da escola é o de oferecer recursos para que os alunos possam viver o conhecimento de forma plena, e a tecnologia educacional pode ser uma grande aliada neste processo”. Ademais o calorímetro tem sido objeto de auxílio pelos docentes com participação dos alunos envolvidos

entre as outras turmas da instituição, estimulando os alunos a explorar novas estratégias dentro da sala de aula.

Percebeu-se a necessidade de aprimorar a precisão do dispositivo e adicionar mais modos de operação para ele. Apesar do Arduino capturar as informações precisamente, a estrutura do Calorímetro faz com que agentes externos interfiram na mistura, fazendo com que o resultado não seja tão preciso como poderia ser. Dessarte, a busca por materiais e formas que colaborem a impedir a intervenção de agentes externos na mistura, prossegue incessante.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. C. A. et al. **O Que É Interdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BÔAS, N. V.; DOCA, R. H.; BISCUOLA, G. J. **Física**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

PINTO, D. de O. Aprendizagem Baseada em Projetos: tudo o que você precisa saber. **Blog Lyceum**, 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 21 set. 2019.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. 1. ed. São Paulo: Penso, 2014.

LORENZONI, M. Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos. **Geekie**, 2016. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 22 set. 2019.

ARDUINO. **What is Arduino?**. Arduino, c2008. Disponível em: <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>. Acesso em: 25 set. 2019.

CARON, Aline. **A tecnologia transformou – e continua transformando – o modo como vivemos e nos comunicamos. A cada momento, novos recursos surgem para facilitar a vida das pessoas**. 2017. Disponível em: <https://www.positivoteduc.com.br/blog-lego-education/vantagens-de-implantar-tecnologia-escola/>. Acesso em: 25 set. 2019.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE SUJEITOS SURDOS

Data de aceite: 27/03/2020

José Gabriel Izidório de Oliveira

Faculdade ALPHA

Karine Martins Saldanha

UFC

Nidia Nunes Máximus

UFPE

1 | INTRODUÇÃO

A falta de conhecimento acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, ainda, um obstáculo que atinge os setores educacionais, principalmente, o ensino superior, em que há surdos que participam de um ambiente que abriga duas línguas ao mesmo tempo – Libras e Língua portuguesa, fazendo com que a Libras não seja valorizada como língua natural dos indivíduos surdos.

Embora vejamos que há uma proposta inclusiva para a educação de surdos, ainda acreditamos que o modelo educacional bilíngue é mais produtivo, pois considera a Libras como a língua natural e de comunicação das pessoas surdas e utiliza a Libras para o ensino dos conteúdos escolares/acadêmicos.

Diante disso, o presente trabalho apresenta um estudo de caso em uma pós-

graduação para pessoas surdas, em uma instituição privada, no formato bilíngue, com vistas a analisar as percepções dos sujeitos surdos em relação a modelo de educação a fim de. Para tal, realizamos entrevistas semiestruturadas e confrontamos os dados coletados nas entrevistas com o referencial teórico escolhido, possibilitando uma análise prioritariamente qualitativa.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Surdez e diferentes perspectivas do indivíduo surdo

Antes de tudo, deve-se entender sobre a surdez. Segundo Nunes, Saia, Silva e Mimessi (2015), a perda de audição afeta o sistema auditivo impedindo ou reduzindo o acesso aos sinais sonoros. A partir disso, é preciso esclarecer que nem todos os sujeitos surdos são semelhantes, tendo em vista as diferenças de convivências, metodologia de ensino, e preconceitos subjacentes à surdez. Ou seja, as experiências oriundas da surdez dependem das circunstâncias caracterizadoras do contexto social em que o indivíduo surdo se situa.

Imaginemos uma situação ideal, é claro, na qual uma criança surda, nascida em uma família surda e usuária de Libras, participante da comunidade surda. Nesse caso, o processo de desenvolvimento cognitivo é assegurado por meio da língua natural, a língua de sinais. Já o indivíduo surdo, nascido em uma família que não aceita a língua de sinais, mantendo a língua majoritária do país para a comunicação, ou, em outro caso, quando a família desconhece a língua de sinais por viver em um local distante da capital, sem educação escolar adequada, fará com que esse indivíduo surdo tenha baixo desempenho educacional, dificultando a sua participação e interação social, e comprometendo sua autonomia.

Goldfeld (1997) defende que a língua de sinais é a única língua que o surdo pode dominar plenamente e que serve as suas necessidades cognitivas e de comunicação. Isso coaduna com Brito (1993) quando diz que o surdo que não aprende a língua de sinais nos primeiros anos de vida pode sofrer várias consequências, como a perda da oportunidade de usar a linguagem que é um dos principais instrumentos para a realização de tarefas que envolvem o desenvolvimento da ação inteligente); o indivíduo surdo não recorre ao planejamento para a solução de problemas; não supera a ação impulsiva; não adquire independência da situação visual concreta; não controla o seu próprio comportamento e o ambiente; não se socializa adequadamente.

Dessa forma, vemos que a aquisição da Libras nos anos iniciais da vida da pessoa surda é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Consequentemente, o modelo de educação bilíngue se torna mais adequado para esses indivíduos, pois parte de sua língua natural, valorizando sua identidade e cultura e sua forma de comunicação e socialização, além de possibilitar o letramento da língua escrita oficial de seu país. No entanto, a implementação desse modelo educacional ainda é precária e necessita de avanços substanciais.

2.2 Movimentos, lutas e conquistas na educação bilíngue

Na última década, alguns acontecimentos referendaram a ampliação de conquistas em relação à educação dos surdos brasileiros. A partir do reconhecimento da Libras como uma língua oficial no Brasil, através da Lei 10.436, de 24.04.2002, e a sua regulamentação com o decreto 5.626, de 22.12.2005, que impulsionaram:

- O direito dos surdos e seus familiares poderem escolher uma modalidade de ensino que acreditam ser a mais adequada;
- A opção por professores bilíngues e qualificados, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior;
- A obrigatoriedade do ensino da Libras nas universidades, nos cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia, podendo se estender aos demais cursos;

- O direito de terem tradutores/intérpretes e professores de Libras graduados e a formação de professores bilíngues na Educação Básica, como pressupostos fundamentais para uma Educação de surdos de qualidade.

Os movimentos sociais das comunidades surdas têm enfrentado lutas que se fazem necessárias para a busca de uma efetiva educação para surdos, que se constitui em igualdade de condições no que se oferece aos sujeitos ouvintes. A maior luta empreendida pelos surdos é em defesa de uma educação bilíngue para surdos, em que a língua de instrução deverá ser a Libras (L1), adquirida prioritariamente, e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua (L2), funcionando em espaços arquitetônicos próprios, com professores bilíngues Libras-Português, sem mediação de tradutores intérpretes na relação professor-aluno surdo, e sem o Português sinalizado.

A conquista dessa Educação Bilíngue está aprovada na estratégia 4.7, da Meta 4, do PL 8035-2010, do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, tramitado e aprovado pelo Congresso Nacional, garantindo a Educação Bilíngue, com objetivos que vêm assegurar direitos constitucionais aos cidadãos surdos, com a finalidade de:

- Vincular os surdos a uma educação linguística/cultural e não a uma educação especial, que trata a surdez como uma anomalia, com necessidade de reabilitação ou ações cirúrgicas corretivas;
- Ter como critério de seleção a similaridade educacional dos alunos e não a deficiência;
- Reconhecer e valorizar a especificidade linguística/cultural, assegurada na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência;
- Promover a identidade linguística da comunidade surda, como elemento fundamental no favorecimento do desenvolvimento social dos surdos;
- Criar ambientes linguísticos de aquisição da Libras como L1 para crianças surdas e aprendizado de Português como L2;
- Garantir a aquisição e a aprendizagem da L1 e L2, como condição necessária à educação de indivíduos surdos, favorecendo a conclusão de uma educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do Português;
- Compreender a Educação Bilíngue para surdos como uma escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual, como fator de construção de uma cultura singular, considerando a necessidade de aprendizagem escolar do Português;
- Demandar a necessidade de uma política linguística que defina a participação das duas línguas no processo educacional, mas que tenha a Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.

2.3 Desconhecimento e escassez do ensino de libras

Apesar da aprovação do Plano Nacional garantir a Educação Bilíngue para os alunos surdos, as escolas, faculdades, cursos técnicos, dentre outros meios de ensino, ainda existem diversas ocorrências em que o indivíduo surdo sofre preconceito pelo fato de professores e alunos ouvintes não saberem lidar com a identidade surda, com a forma de aprendizagem visual do sujeito com surdo nem com a língua de sinais. Consequentemente, a língua de sinais passa a ser desprezada, quando é um instrumento indispensável para o desenvolvimento cognitivo do surdo, sobretudo como um poder de instrução de comunicação que auxilia na obtenção dos conhecimentos por meio da Libras (PASSO DE OLIVEIRA, 2009).

Os professores não capacitados não têm o mínimo de conhecimento da língua de sinais, ou seja, não foram ensinados em sua formação superior a trabalhar com as pessoas surdas, nem motivados a se comunicarem com os alunos com deficiência, principalmente surdos, que utilizam a sua língua de sinais que é diferente da língua portuguesa. Há casos em que os professores de classe não têm tempo para atender às necessidades do aluno surdo, o que torna imprescindível criar uma sala especial de ensino-aprendizagem eficiente, conforme Passo de Oliveira (2009) ressalta. Diante das dificuldades,

“Muitas escolas chegam a fazer tentativas no intuito de construir condições para melhorar a inserção do aluno nas salas regulares. Uma delas é o intercâmbio com escolas especiais, seja para manter o aluno em dois espaços, seja para dar suporte a professores da classe regular em sua prática pedagógica” (PASSO DE OLIVEIRA, p. 29, 2009)

Ademais, Passo de Oliveira (2009), Fernandes *et al.* (1989) e Johnson (1991) explicam que a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, as quais eram tardias, repletas de problemas, e mostravam sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Assim, o modelo educacional bilíngue é o que aponta para uma maior possibilidade de sucesso escolar para o aluno surdo, inclusive quando este alcança o ensino superior.

2.4 Universidades bilíngues para alunos surdos: uma meta no sistema educacional inovador

No ensino superior, podemos citar dois exemplos de modelo educacional bilíngue. O primeiro é na Universidade Gallaudet (Gallaudet University) e o segundo no Rochester Institute of Technology, onde existe National Technical Institute for the

Deaf (Instituto Técnico Nacional para os Surdos), ambas localizadas nos Estados Unidos, com programas desenvolvidos, exclusivamente, para surdos e pessoas com dificuldades acentuadas de surdez, tendo como primeira língua oficial a Língua Americana de Sinais (ASL).

No Brasil, atualmente, existem as faculdades para alunos surdos e ouvintes, como o Instituto Superior Bilíngues de Educação, unidade INES – uma faculdade voltada para surdos, promovendo cursos de Magistério para indivíduos surdos e ouvintes. O objetivo do curso é formar professores bilíngues. A Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, também promove alguns cursos nessa área.

No caso em estudo, o curso da Pós-graduação Lato Sensu, da especialização em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda, está organizado de forma a expressar o conhecimento na língua brasileira de sinais, e privilegiar as formas de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Esta especialização é presencial e oferecida na Faculdade Aplha, reconhecida pelo Ministério da Educação do Governo Federal (MEC). Essa pós-graduação reconhece a importância da comunicação em Libras, que segundo membros do GT, portaria nº 1.060, 2013, p. 9 cita:

“Desse modo o poder público, ao assegurar a educação bilíngue de surdos, como alternativa legítima de educação, garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica léxica e gramaticalmente. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro”.

A finalidade do ensino superior bilíngue é garantir a inclusão social de sujeitos surdos na sociedade por meio de formação acadêmica que atende e respeita as suas especificidades oriundas da surdez, abrindo espaços para sua inclusão no mercado de trabalho. Os especialistas formados neste curso poderão, então, trabalhar em ensino de educação básica, nível superior, na área de saúde, que também inclui aspectos sociais, culturais e políticos, em que há necessidade do ensino de Libras para minimizar as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes.

A estrutura do curso superior deve dispor de competência pedagógica e técnica de um grupo de profissionais fluentes em Libras, privilegiando os surdos. Segundo Quadros, Cerny e Pereira (2008, p.36), “Diante das perspectivas linguísticas e educacionais, a língua de instrução do Curso de Letras Libras é a Língua Brasileira de Sinais”. Nesse sentido, esse curso reflete a política linguística atual na educação de surdos.

Sobre avaliação acadêmica, é preciso repensar o conteúdo e realizar uma adaptação do português para Libras, deixando os alunos surdos terem o acesso total à sua língua natural, conforme membros do GT, portaria nº 1.060 (2013, p. 15):

“Os conteúdos dos instrumentos de avaliação devem ser pensados na Libras para candidatos/estudantes surdos. Isso implica a necessidade de adaptações. Por exemplo, em provas com exemplos da Língua Portuguesa pode ser necessário

incluir exemplos da Libras para tornar mais claro o conteúdo em questão”.

A partir da estrutura do currículo do curso superior bilíngue, serão necessários critérios exigentes, a fim de assegurar uma educação eficiente para todos os alunos, bem como garantir o ensino-aprendizagem entre professor e aluno, abarcando a estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação. Além disso, é importante garantir a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem como referenciais básicos para toda a equipe multidisciplinar, envolvida na construção dos materiais didáticos no ambiente educacional (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008).

Neste curso superior bilíngue, como o próprio nome já diz, os profissionais que trabalham para melhor atendimento educacional devem respeitar e interagir eficientemente com os alunos surdos, reconhecendo o valor linguístico da Libras no decorrer do currículo acadêmico e, neste caso, deve-se aprofundar os conhecimentos da perspectiva da cultura surda, histórica e de outros fatos relacionados à surdez e à língua materna, L1, de acordo com Quadros, Cerny e Pereira (2008).

Conforme Quadros, Cerny e Pereira (2008), “Os surdos trazem consigo a experiência de uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais, uma língua não oral-auditiva, manifestação linguística própria deles mesmos em sua forma mais autêntica de produção”. Então, percebemos a importância da graduação do ensino superior de reconhecer a comunicação em Libras, segundo membros do GT, portaria nº 1.060 (2013, p. 9).

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica, mediante a apresentação das perspectivas e conceitos relacionados à educação bilíngue; e um estudo de caso, no qual nos debruçamos sobre a organização de uma pós-graduação *latu sensu*, no formato bilíngue, voltada para alunos surdos, com vistas a analisar as percepções dos alunos sobre esse formado bilíngue. Além disso, observamos o funcionamento dessa pós-graduação, registrando nossas constatações em um diário de bordo.

Para o estudo de caso, selecionamos uma instituição superior privada, a Faculdade Alpha, na cidade de Recife/PE, em que há uma pós-graduação *latu sensu* com professores bilíngues, com as aulas ministradas em Libras e metodologia de ensino e material didático adequado para o aluno surdo.

Para tal, aplicamos um questionário voltado para os estudantes surdos, composto por doze perguntas, no qual os estudantes deveriam responder “sim”, “não”, ou “não sei”. Tais perguntas refletem os critérios de análises elencados: a) tipo

de modelo educacional durante a educação básica; b) preferência pelo professor que sabe Libras ou pelo professor que não sabe Libras; c) existência ou não de dificuldades no tocante à aprendizagem quando o professor não sabe Libras.

O questionário foi respondido por 22 alunos surdos. As perguntas estão descritas abaixo:

- 1) Você mora em Recife?
 sim não não sei
- 2) Você é surdo?
 sim não não sei
- 3) Você estudou/estuda no ensino superior?
 sim não não sei
- 4) Seu primeiro contato com a língua de sinais foi com pessoas surdas?
 sim não não sei
- 5) Você aprendeu a língua de sinais antes de ir para faculdade?
 sim não não sei
- 6) Em toda sua vida, você estudou em escola bilíngue?
 sim não não sei
- 7) O seu curso superior você prefere fazer com professores utilizando a língua de sinais em sala de aula?
 sim não não sei
- 8) O seu curso superior você prefere com intérprete de libras em sala de aula?
 sim não não sei
- 9) Você se sente bem em ter um intérprete de libras em sala de aula no ensino superior?
 sim não não sei
- 10) Em seu curso superior todos os professores dominam a Libras?
 sim não não sei
- 11) Você sente dificuldades de aprendizagem na sala de aula com intérprete?
 sim não não sei
- 12) Você gostaria que todos os professores no ensino superior devam dar aula utilizando a Libras?
 sim não não sei

No diário de bordo, registramos descrições sobre: 1) a estrutura física da

instituição no tocante às necessidades específicas dos alunos surdos; 2) adaptação do material didático; 3) avaliação em Libras e em língua portuguesa como segunda língua.

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

Abaixo podemos ver uma tabela com o resumo quantitativo das respostas dos alunos surdos que participaram da pesquisa.

QUESTIONÁRIO	SIM	NÃO	NÃO SABE
01) Você mora em Recife?	15	07	00
02) Você é surdo?	22	00	00
03) Você estudou/estuda no ensino superior?	22	00	00
04) Seu primeiro contato com a língua de sinais foi com pessoas surdas?	17	03	01
05) Você aprendeu a língua de sinais antes de ir para faculdade?	19	03	00
06) Em sua vida toda, você estudou em escola bilíngue?	04	13	00
07) Seu curso superior, você prefere com professores utilizando a língua de sinais em sala de aula?	22	00	00
08) Seu curso superior, você concorda com interprete de libras em sala de aula?	07	15	00
09) Você se sente bem em um ter interprete de libras em sala de aula no ensino superior?	09	11	02
10) Seu curso superior tem todos os professores que dominam a Libras?	14	08	01
11) Você sente dificuldade na aprendizagem em sala de aula com interprete?	11	11	00
12) Você gostaria que todos os professores no ensino superior devam dar aula utilizando a sua língua de sinais?	22	00	00

A partir dos critérios de análise que elencamos, podemos ver na tabela, a maioria dos alunos (treze) não experienciou o modelo educacional bilíngue durante a educação básica. Assim, vemos que embora a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 determine a alocação de professores bilíngues desde a educação infantil, a maior parte dos alunos que entrevistamos não vivenciou algo que lhes é garantido por lei na educação básica. Nesse sentido, nos questionamos como a comunidade surda por ter seus direitos assegurados de forma que o que está posto na lei se torne uma realidade efetiva na vida dos indivíduos surdos.

No tocante à “b) preferência pelo professor que sabe Libras ou pelo professor que não sabe Libras”, observamos que a maioria dos alunos entrevistados prefere professores que dominam a Libras. Além disso, não concordam com a presença de

intérpretes em sala de aula, o que reforça a preferência por um professor fluente na Libras. A necessidade de o aluno surdo ter um professor fluente na Libras coaduna com Passo de Oliveria (2009) acerca da aprendizagem visual desse aluno ser possibilitada por meio da utilização da Libras, valorizando sua cultura e sua identidade por meio da sua língua natural.

Quadros, Cerny e Pereira (2008) também destacam a importância de professores que dominam a Libras no ensino superior. Nesse sentido, essa pós-graduação está de acordo com a política educacional voltada para alunos surdos, visto que a língua de instrução e de avaliação é a Libras.

Algo que nos chamou a atenção nas respostas dos estudantes surdos no questionário foi que todos responderam que gostariam que todos os professores dessem aula em Libras no ensino superior. Isso nos mostra o quanto a experiência visual com a Libras é relevante para o desenvolvimento do aluno surdo, como Quadros, Cerny e Pereira (2008) destacaram acerca do valor linguístico dessa língua como um aspecto que proporciona a esses indivíduos uma produção linguística mais autêntica e espontânea.

Quanto ao terceiro critério de análise “c) existência ou não de dificuldades no tocante à aprendizagem quando o professor não sabe Libras”, vemos que 50% dos alunos entrevistados responderam que sentem dificuldades de aprendizagem com a presença do intérprete e 50% responderam que não sentem dificuldades de aprendizagem com a presença do intérprete de Libras.

Possivelmente, os alunos que sentem dificuldade com a presença do intérprete em sala em aula – embora o intérprete esteja lá para garantir a comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo – é porque o professor ouvinte talvez não saiba como trabalhar com o estudante surdo por não ter tido formação específica para isso. Isso reforçaria o que Passo de Oliveira (2009) traz acerca das dificuldades e barreiras vivenciadas pelos alunos surdos nas escolas especiais, onde sua identidade e cultura não podem ser plenamente valorizadas já que a língua de instrução e comunicação no ambiente escolar não é a Libras.

Do outro lado, os alunos que responderam não sentir dificuldades com a presença do intérprete devam ao fato, talvez, de que a comunicação entre esse aluno e o professor ouvinte é garantida através da mediação do intérprete de Libras, viabilizando a interação necessária entre professor e aluno para o desenvolvimento escolar. De qualquer forma, isso aponta, também, para o valor linguístico da Libras para os indivíduos surdos, pois seja através do professor fluente em Libras ou da atuação do intérprete educacional, a Libras é o instrumento através do qual os sujeitos surdos desenvolvem suas habilidades cognitivas, sócio afetivas, linguísticas e de comunicação.

Sobre os aspectos que registramos no diário de bordo, vimos que no tocante

à “1) a estrutura física da instituição no tocante às necessidades específicas dos alunos surdos”, a faculdade tem salas com equipamento multimídia, laboratório de informática e estúdio de filmagem. Dessa forma, percebemos que a instituição oferece instrumentos tecnológicos que possibilitam a utilização de estratégias visuais por parte dos professores, favorecendo o desenvolvimento do aluno surdo. Dessa forma, é possível que a “2) adaptação do material didático” seja realizada, pois os instrumentos para tal são disponibilizados pela instituição.

No tocante à “3) avaliação em Libras e em língua portuguesa como segunda língua”, em contato com a coordenação do curso percebemos que a avaliação dos estudantes surdos é feita prioritariamente em Libras, através de atividades em sala de aula e em vídeos que permitem a expressão na língua de sinais; e as atividades escritas em língua portuguesa são avaliadas pelos professores, considerando os aspectos relativos à segunda língua.

5 | CONCLUSÕES

A partir das respostas dos estudantes surdos no questionário que aplicamos, observamos que a Libras é chave para o sucesso escolar/acadêmico, pois deve ser a língua de instrução no ambiente educacional.

Além disso, a existência de equipamentos que favorecem tanto a produção visual em Libras e quanto à adaptação do material didático para os alunos surdos é fundamental para o desenvolvimento desse alunado.

Assim, notamos a importância de um sistema de ensino superior com planejamento educacional inclusivo, visando à acessibilidade dos indivíduos surdos, com um sistema de ensino organizado, com recursos pedagógicos e tecnológicos específicos.

Portanto, a presença de professores surdos e professores bilíngues em sala, sem a necessidade de intérpretes, contribuiu para um ambiente linguístico rico entre professores e alunos surdos, professores ouvintes usuários da Libras, e atesta a eficácia de um ensino superior bilíngue em Libras como primeira língua (L1) dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Libras e a Educação Especial, numa perspectiva de Educação Inclusiva para surdos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 Dez. Seção 1, p. 28-30.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de Abril. 2002. Seção 1. P.23.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, atualização 01.12.2014. Plano Nacional de Educação: 2014-2024. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino bilíngue com Libras melhora a vida de alunos surdos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/35311-pedagogia-com-formacao-em-libras-promove-inclusao-de-alunos-surdos>. Acesso em 21 de out. de 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Disponível em: http://www.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176452/do1-2013-10-31-portaria-no-1-060-de-30-de-outubro-de-2013-31176448. Acesso em 15/10/2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; Silva, Larissa Jorge; Mimessi, Soraya D`Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>. Acessado em 08/11/2018.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PASSO DE OLIVEIRA, Maria Inês. O acesso e permanência dos alunos surdos no ensino superior como garantia e direito. 2009. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T204970.pdf. Acesso em 10/11/2018.

QUADROS, Ronice Muller; CERNY, Roseli Zen; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Inclusão de Surdos no Ensino Superior por Meio do Uso da Tecnologia. Estudos Surdos III / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos (ORG.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças, 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE DOCENTES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 06/03/2020

Mayara Macedo Melo

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6267337392382571> / <https://orcid.org/0000-0001-8144-7653>

Francisco Lucas de Lima Fontes

Programa de Pós-Graduação em Ciência Política
(mestrado). Universidade Federal do Piauí.
Teresina, Piauí, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1608853668745294> / <https://orcid.org/0000-0003-1880-9329>

Kelen Oliveira Soares

Universidade Estadual do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7049054157404370>

Bárbara Bruna dos Santos Silva

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9950736378013814>

Fernanda Gomes do Nascimento Silva

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4581997599270526>

Elbson Alves e Sousa

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9511329773684991>

Franciane Santos do Nascimento

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6385728456449126>

Elisalma Vieira Carvalho

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1171755892323983>

Maria das Graças Sampaio

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7547436670189342>

RESUMO: Objetivou-se com o presente estudo compreender a percepção de docentes sobre a diversidade cultural no contexto escolar. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa realizado com quatro profissionais da educação que desenvolviam suas atividades em uma escola municipal de Teresina, capital do Piauí. Evidenciou-se que as professoras entrevistadas possuíam ideias semelhantes sobre o que seria a diversidade cultural. Essas percepções partiam do princípio de múltiplas manifestações e estilos de vida baseados em crenças que sofreram naturalização conforme modulação social e fatos históricos, presentes na trajetória humana. Ressalta-se a importância de inserção dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois ao passo em que incluem sujeitos e suas

diferentes identidades culturais, também deixaram de ser omissos a eles, ao oportunizar a variabilidade cultural na formação humana dentro dos espaços escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação popular, Cultura popular, Diversidade cultural.

ABSTRACT: The objective of this study was to understand the perception of teachers about cultural diversity in the school context. This is a descriptive study with a qualitative approach conducted with four education professionals who developed their activities in a municipal school in Teresina, capital of Piauí. It was evident that the teachers interviewed had similar ideas about what cultural diversity would be. These perceptions were based on the principle of multiple manifestations and lifestyles based on beliefs that underwent naturalization according to social modulation and historical facts, present in the human trajectory. The importance of inserting the transversal themes proposed by the National Curriculum Parameters is emphasized, since while they include subjects and their different cultural identities, they are also no longer omitted to them, by providing cultural variability in human formation within school spaces.

KEYWORDS: Education, Popular education, Popular culture, Cultural diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A construção do conceito de Educação Popular como espaço teórico e ação educativa se instalou mediante constantes críticas ao sistema social em vigor. Surgiu como uma postura de oposição ao hegemônico padrão societário por ele propagada que foi edificada em meio aos processos de combate e resistência das classes populares. Sua constituição e execução deu-se, principalmente, em países latino-americanos cuja concepção educativa estivesse atrelada a questões políticas, no intuito de colaborar para a construção de processos emancipatórios humanos.

Uma das características da Educação Popular diz respeito ao alargamento de suas capacidades como algo alternativo, ou seja, como meio de abertura a novos caminhos e olhares. Essa Educação Popular sofreu e ainda sofre significativa transformação histórica, com modificações conforme as necessidades humanas e modelo civil ao qual estava vinculada (BRANDÃO, 2006).

Na sociedade primitiva a Educação Popular tinha caráter relacionado a sobrevivência dos povos, pois estes necessitavam ensinar a novos membros os ofícios de sobrevivência em coletividade, efetuando assim uma educação de cunho democrático, na qual as responsabilidades estavam distribuídas a todos, em benefício da comunidade. A relação existente entre Educação e cultura popular torna-se assim bastante estreita, por razão de ser a seara, o campo de produção da Educação Popular com ações que favorecem sua ocorrência dentro de variadas perspectivas e recortes históricos, produzindo nuances próprias.

O Movimento de Cultura Popular surge no Brasil na década de 1960, no intuito de abarcar também questões educacionais, uma vez que observava-se a exclusão de uma parcela da população, essencialmente do Nordeste brasileiro, região comumente menosprezada e estigmatizada pelas políticas públicas existentes à época.

Com o objetivo de romper as amarras de submissão do Brasil com o exterior e enaltecer a cultura legitimamente brasileira, o Movimento de Cultura Popular emerge intentando dar visibilidade à cultura do seu povo, além promover educação em massa efetiva a nordestinos, os ensinando a codificar e decodificar a língua, como também a compreensão do mundo.

Diante do brevemente explanado, o objetivo do presente estudo foi compreender a percepção de docentes sobre a diversidade cultural no contexto escolar.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada na zona leste do município de Teresina, capital do Piauí.

Foram incluídos na pesquisa apenas profissionais da educação que pertenciam ao quadro efetivo e que atuassem na modalidade de ensino infantil. E excluídos aqueles que se encontravam de licença ou férias e que possuíam menos de um ano de atuação durante a coleta de dados. Após aplicação dos critérios, participaram do estudo quatro profissionais da educação, sendo todas do sexo feminino.

A coleta dos dados ocorreu no mês de abril de 2019. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado composto por duas etapas: a primeira, com dados pessoais e profissionais para caracterizar o perfil do grupo entrevistado, e a segunda composta por quatro questões abertas que versavam sobre objetivo do estudo.

Todos os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A representação do nome dos sujeitos foi expressa pelo termo PROF, de professor, seguida por um número romano (PROF I, PROF II, PROF III, PROF IV), de modo a garantir sigilo e anonimato aos entrevistados durante todo o processo de pesquisa.

Para que nenhuma informação relevante fosse perdida ou esquecida, foi utilizado como recurso de apoio um aparelho gravador de voz para garantir a autenticidade dos depoimentos representados pelas falas das entrevistadas. Os relatos obtidos foram transcritos na íntegra.

Empregou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que compreende um conjunto de falas individuais, de onde são retiradas as ideias centrais para a construção de um discurso comum que representa o pensamento coletivo (BARDIN,

2016). Posteriormente as informações foram organizadas em três categorias analíticas: “Diversidade cultural e o olhar docente sobre ela”, “Atividades culturais e diversidade cultural no contexto escolar” e “Manejo docente e diversidade cultural”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Diversidade cultural e o olhar docente sobre ela

A função da escola vai além do ensino das ciências exatas e humanas. Essa instituição detém a responsabilidade de formação do sujeito com a oferta de condições necessárias ao aluno para conviver e interagir em sociedade dentro dos padrões éticos e morais. Para isso, acrescentou-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, temas transversais que dão conta da obrigatoriedade de inclusão de temáticas transversais no ensino, abordando processos relacionados às vivências sociais, comunitárias, familiares e cotidianas dos educandos com abordagem de assuntos como meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual (CILIATO; SARTORI, 2015).

Neste contexto, buscou-se perceber o entendimento das entrevistadas sobre diversidade cultural. Quando questionadas, as professoras afirmaram ser tudo o que abarca uma grande quantidade de culturas, além de relacionar-se intrinsecamente às manifestações de diversos povos.

“O próprio nome já diz, não é? A diversidade é uma grande quantidade de... de culturas, assim, diversas maneiras de manifestar a cultura... através da culinária, através da dança, através da música, através do teatro, através das artes plásticas... essa diversidade.” (PROF I)

“Eu entendo que seja tudo aquilo que esteja relacionado ao modo de vida de cada pessoa, dos costumes que ela segue, crenças.” (PROF II)

“Diversidade cultural é um local, espaço que tem diversas culturas, crenças, credences, modo de ser, é... tipo isso.” (PROF III)

“É, o nome já diz, são variabilidades de culturas diferentes, nenhuma sobrepondo a outra.” (PROF IV)

Como afirma Bauer (2016), a diversidade cultural trata-se da presença de mais de uma cultura ou manifestação cultural em uma determinada sociedade e abarca questões religiosas, dança, vestuário, linguagem entre outras tradições que estruturam a sociedade. Leva-se em consideração alguns pontos de referência que tem por finalidade alcançar uma significância na vida coletiva de determinados grupos.

Ficou evidenciado que as professoras entrevistadas possuíam ideias semelhantes sobre o que seria a diversidade cultural. Essas percepções partiam

do princípio de múltiplas manifestações e estilos de vida baseados em crenças que sofreram naturalização conforme modulação social e fatos históricos, presentes na trajetória humana.

A compreensão docente do que vem a ser, não apenas diversidade, mas sobretudo cultura, configura-se de extrema relevância no exercício da profissão, uma vez que em espaço escolar costuma-se encontrar uma gama de pessoas que, ao primeiro contato social, foram previamente educados ou ensinados sobre costumes aos quais deveriam seguir. Entender tal complexidade permite que o professor, enquanto agente ativo e passivo no processo educativo aja de forma a inserir e preservar a essência dos seus alunos por meio das manifestações culturais as quais ele encontrou inserido. Possuir esclarecimentos sobre isso contribui, em larga escala, para que o educando sinta-se parte do processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Atividades culturais e diversidade cultural no contexto escolar

Ao analisar o ambiente escolar como espaço de desenvolvimento e extensão sociocultural é necessário um olhar mais concreto. Implica dizer que a sensação de pertencimento do indivíduo àquele lugar será verberado ao mesmo sentimento de trama social, assim ocorrendo por meio da ação social do sujeito.

São consideradas atividades culturais todas as manifestações de costumes e crenças as quais uma instituição escolar está submergida, como Halloween e festas juninas. Datas comemorativas fazem parte do calendário de eventos escolares e são realizadas dentro da perspectiva cultural e social a qual determinada escola esteja envolvida. Pode ocorrer sob perspectivas e formas diferentes e deve-se considerar próprias, conforme cada região em que a instituição se encontra inserida (ARIOSI, 2013).

Essas atividades também podem englobar projetos que alunos desenvolvam com finalidade social, como um projeto sobre cultura de paz, caso o local no qual a escola esteja hospedada sofra com as mazelas da violência (ARIOSI, 2013).

Desse modo, ao serem questionadas sobre em quais momentos do trabalho pedagógico a temática da diversidade cultural era incorporada, as professoras afirmaram que essa adição do assunto ocorria de acordo com o cronograma comemorativo da escola e também pelas sugestões de atividades dos livros didáticos.

“A gente trabalha muito através dos paradidáticos que utilizamos e que, por vezes, trazem alguma questão do tipo... Ah! Também quando vamos comemorar as datas comemorativas.” (PROF I)

“Bom, esse trabalho acontece muito por meio dos textos, sabe? Que a SEMEC [Secretaria Municipal de Educação] nos envia no plano de aula, ou até mesmo quando a gente vai entrar no período das festas juninas, festas de final de ano,

essas coisas.” (PROF II)

“Então, pelo livro didático também, a gente enfatiza mais, sabe? Se eu vou fazer algum evento na escola, a gente explica o contexto disso e tudo.” (PROF III)

“Olha, eu vejo que é mais intenso, mais forte quando a gente faz os eventos das datas comemorativas, entende? Nessas horas que a gente vê mais quem é cada aluno, principalmente se a gente for nova nessa turma.” (PROF IV)

Compreende-se, então, que o corpo docente entrevistado não possui autonomia suficiente para modulação da sua prática pedagógica, restringindo-se apenas a metodologias engessadas propostas por um sistema organizacional superior, deste modo a prática mecanicista se faz predominante no referido espaço escolar.

É imprescindível reconhecer que a construção do conhecimento infantil se estrutura por meio de interações e intervenções do meio, de modo que o conhecimento seja concebido de forma espontânea, evitando práticas mecanicistas que desprezem aspectos culturais relacionado as manifestações e atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar (LEÃO, 1999).

Embora cultivadas em perspectivas diferentes, as atividades culturais atravessam os pilares da educação de modo que possibilitam a eles força de convencimento e de alcance, contribuindo para que a ação educativa atinja a mente do aluno de forma significativa.

3.3 Manejo docente e diversidade cultural

As atividades culturais realizadas nas escolas são operacionalizadas por todos os funcionários envolvidos, sobretudo pelo corpo docente. Essas ações são especialmente elaboradas no ensino infantil com um requinte lúdico, por tratar-se de um público que vive uma fase do desenvolvimento que possuem maior necessidade deste elemento.

Dentro desse contexto, as professoras foram questionadas sobre a forma utilizada para abordagem da diversidade cultural em sala de aula com o público infantil. De modo geral, as profissionais afirmaram que buscavam abordar o tema sob variadas perspectivas, diversificando as abordagens conforme os estudos e as disciplinas ministradas.

“Assim, eu tento diversificar as atividades e fazer com que os alunos desenvolvam o trabalho de diversas maneiras [...] São várias abordagens, então eu vou fazendo, tentando... É... Assim, mesclar essas atividades com essas diferentes abordagens.” (PROF I)

“Hummm... por exemplo, nas festas juninas eu procuro assim, umas músicas do Luiz Gonzaga, tipo para fazer uma abordagem sobre, sabe? Ligar com a história e tal, falar do forró.... Mas depende muito, aqui a gente tenta trabalhar essa diversidade dentro das nossas possibilidades, vamos alternando entre uma data e outra.” (PROF II)

“Bom, na minha sala existem crianças com diversas crenças, costumes e de realidades financeiras diferentes então eu procuro abarcar o máximo de situações e atividades para que todos se sintam representados, sabe? Aí eu procuro coisas que eles podem até participar tipo, fazendo ou trazendo algo de casa. Ah, mas também a gente deixa claro que temos culturas diferentes e que devemos nos respeitar na diferença.” (PROF III)

“Isso depende muito do que vem no plano, das condições que dão pra gente aqui, mas eu olho muito para o que acontece no dia a dia, mas confesso que tem coisas que a gente já faz no automático mesmo, tipo o dia do.... do índio, vem, fala, faz umas caracterizações e pronto.” (PROF IV)

Pelos discursos colhidos, percebeu-se que, embora haja pontos aos quais as mesmas distinguem-se enquanto execução, todos convergem que trabalham a diversidade baseada no objetivo que se quer alcançar, e procuram trabalhar atrelando-a a algum conteúdo convencional.

Também chamou atenção a colocação feita por PROF III, onde esta revela levar em consideração o cenário que encontra em sala de aula, o que demonstra valorização das manifestações culturais de seus alunos e estreitamento das identidades culturais repassadas pela família.

A formação docente assentada em uma perspectiva multicultural abarca estratégias e percursos teóricos pedagógicos que preparam o professor para trabalhar na perspectiva de pluralidade cultural. Essa heterogeneidade desafia estereótipos instituídos socialmente, cabendo ao professor contribuir para que tal desigualdade se torne cada vez mais equânime, e que o resultado disso repercuta socialmente em prol de uma sociedade mais tolerante (CANEN; XAVIER, 2005).

Como parte terminal da pesquisa, e para consolidar o alcance do objetivo do estudo, questionou-se a maneira como as entrevistadas trabalham a temática diversidade cultural em situação didática. Os discursos descrevem que esse trabalho parte do princípio de continuidade do conteúdo ministrado, com introdução de discussão antes da comemoração ou manifestação das datas.

“Do começo ao fim. Já começo com o carnaval, falando da importância para a sociedade, como ele iniciou, que era uma festa religiosa e foi se transformando. O que a gente tem que ver que assim... continua ainda da ideia inicial. Falar que se tornou, sim, uma das maiores festas do país e aí, faz toda essa introdução. Dia dos pais, dia das mães, dia do índio, dia da árvore, dia da água.” (PROF I)

“Eu sigo o calendário da escola, sabe? Tipo, se esse mês é o da páscoa, eu já começo o mês falando sobre o significado e tudo na história.” (PRPF II)

“Nós fizemos um trabalho bem legal ano passado no mês junino, escolhi um dia da semana para falar sobre cada elemento da festa, foi muito legal [...] senti que eles aprenderam mais assim.” (PROF III)

“Tipo, seguir o calendário da escola mesmo, e próximo aos dias eu começo a trabalhar o tema, por exemplo, dia do índio, da água, árvore... essas coisas.” (PROF IV)

Como expostos pelas entrevistadas, percebeu-se que a temática cultural pertencente ao calendário anual da escola é trabalhada em dias que antecedem as datas comemorativas em pauta, com inserção de conteúdos tradicionais e continuidade das temáticas trabalhadas.

A escola, enquanto lugar plural e democrático, possui subsídios legais que garantem as manifestações culturais no seu espaço, assegurando a permanência de pessoas oriundas de todas as culturas. Na busca pelo cumprimento de seu papel de humanização, a escola demonstra a variedade de culturas que a cercam, tanto por meio da aplicação de conteúdos convencionais como também das manifestações e comemorações culturais que mostram a identidade do seu povo e do seu público (FERNANDES, 2005).

Após as indagações feitas às professoras, percebeu-se que, mesmo de forma restrita e limitações de múltiplos âmbitos, o corpo docente procura cumprir os Parâmetros Curriculares Nacionais, e ainda, mesmo que incipiente seja a demonstração, realiza suas atividades com afinco e compreensão da relevância de trabalhar a diversidade na escola.

4 | CONCLUSÃO

Ao analisar os discursos do corpo docente fica evidente que tanto a escola, quanto as profissionais compreendem a importância de tornar a diversidade cultural um conteúdo indispensável, fato apontado pelo cronograma escolar destinado às atividades culturais.

Ressalta-se a importância de inserção dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois ao passo em que incluem sujeitos e suas diferentes identidades culturais, também deixaram de ser omissos a eles, ao oportunizar a variabilidade cultural na formação humana dentro dos espaços escolares.

É certo afirmar que a escola, enquanto segundo círculo social do indivíduo, norteia muitas de suas condutas em outras esferas sociais das quais participa, sendo fruto de uma Educação Popular que se destina a beneficiar o povo, a massa e as classes menos favorecidas, na tentativa de igualar as condições e oportunidades para todos. É, portanto, inegável a importância da Educação e cultura popular nos ambientes escolares, como forma de garantir emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARIOSI, C. M. F. Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 89-120, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANEN, A; XAVIER, G. P. M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 641-831, 2011.

CILIATO, F. L. G; SARTORI, J. **Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural**. Revista Monografias Ambientais, v. 14, n. esp, p. 65-78, 2015.

FERNANDES, J. R. **O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos CEDES, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 187-206, 1999.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA E A EVASÃO ESCOLAR NOS 4º ANOS, 2009-2013 ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBAITABA-BAHIA/BR

Data de aceite: 27/03/2020

Data de Submissão: 10/01/2020

Mario Leandro Alves de Jesus

Secretaria Municipal da Educação

Ubaitaba – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2738772373470857>

RESUMO: O referido artigo que se apresenta partiu da curiosidade e, sobretudo, do desejo de identificar as relações e compreender quais são as interfaces que estão intrínsecas no processo do ensino e da aprendizagem, bem como, os resultados advindos dessa interação. É pertinente ressaltar que para obter-se os resultados, que se encontram postulados neste documento, fez-se necessário estabelecer um percurso a ser trilhado, o qual foi definido por meio do objetivo geral, explorar como se relacionam as práticas pedagógicas dos professores de das disciplinas críticas – Língua Portuguesa e Matemática – e a evasão escolar nos 4º Anos da EJA, no município de Ubaitaba –Bahia/BR nos últimos cinco anos (2009-2013), considerando o perfil de desempenho acadêmico dos aprendentes. Nesta perspectiva, adotou-se como aportes metodológicos o enfoque

da pesquisa mista, com ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, por demonstrarem maior proximidade com as questões sociopolíticas e culturais, a exemplo da educação e suas implicações, bem como, sustentação a nossa linha de raciocínio (problema e hipóteses levantadas). Com o intuito de não fugir aos propósitos e assegurar, efetivamente, que era imprescindível trilhar todo o percurso com consistência e segurança, optou-se inicialmente, pela revisão bibliográfica, identificação, catalogação e análises de documentos pertinentes, pesquisa de campo com ênfase na técnica da entrevista focalizada e de questionários com questões abertas e fechadas, aplicada aos sujeitos envolvidos no estudo. Embora o assunto – objeto de estudo – possibilite os mais variados olhares e concepções, é possível assegurar que os resultados, fruto da pesquisa, análises, reflexões, discussões infundáveis com teóricos, com estudiosos e/ou pesquisadores, travadas nas interlocuções, possibilitou a comprovação das impressões sobre o tema levantado e, acima de tudo, oportunizar e agudizar os olhares para que se enxerguem de uma forma menos miopizadas, sobretudo, o que diz respeito as questões relacionadas a aprendizagem, a aquisição e apropriação dos conhecimentos e

informações (inter)mediadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, na respectiva modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar; Prática Pedagógica

YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES OF
PORTUGUESE TEACHERS AND MATHEMATICS AND SCHOOL EVASION IN THE
4TH SERIES, 2009-2013, IN THE UBAITABA-BA / BR PUBLIC NETWORK

ABSTRACT: The article entitled YOUTH AND ADULT EDUCATION: The practices of Portuguese and Mathematics teachers and school dropout, 2009-2013, in the public schools in Ubaítaba-Bahia / BR presented here, started from the curiosity and, above all, from the desire to identify relationships and understand what are the interfaces in the process of teaching and learning, as well as the results from this interaction. It is pertinent to point out that in order to obtain the results, which are postulated in this document, it is necessary to establish a path to be followed, which was defined through the general objective, to explore how the pedagogical practices of teachers of the critical subjects - Portuguese and Mathematics - are related. and dropout in the 4th year of YOUTH AND ADULT EDUCATION in Ubaítaba-Bahia / BR in the last five years, considering the students' academic performance profile. From this perspective, the methodological approach adopted was the focus of mixed research, with emphasis on qualitative rather than quantitative aspects, as they demonstrated greater proximity to socio-political and cultural issues, such as education and its implications, as well as supporting our line of reasoning (problems and hypotheses raised). In order not to escape the purposes and effectively ensure that it was essential to follow the entire path consistently and safely, we initially chose to review the literature, identify, catalog and analyze relevant documents, field research with emphasis on technique of focused interview and questionnaires with open and closed questions, applied to the subjects involved in the study. Although the subject matter of the study makes possible the most varied looks and conceptions, it is possible to assure that the results, obtained through the research, analyzes, reflections, discussions, interlocutions, made it possible to prove the impressions about the theme raised and, above all, the Concerning the issues related to dropouts, pedagogical practices and especially, how the learning process takes place, the acquisition and appropriation of knowledge and information intermediated by the teachers of Portuguese and Mathematics, in the respective teaching modality.

KEYWORDS: youth and adult education, school dropout, pedagogical practices

INTRODUÇÃO

É inegável que no campo da educação, parece que as buscas por informações diversas sobre assuntos mais recorrentes ou não, vinculados a mesma, têm se obtusado nos últimos anos.

Com base em perspectivas dessa natureza, bem como, a partir de olhares, muitas vezes, “enviesados” acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA, surgiu o desejo de investigar, analisar, refletir e finalizar, possibilidades de investir, positivamente, sobre as diferentes nuances, em que se encontra submergida a referida modalidade de ensino, de modo particular no município de Ubaitaba, quiçá, no Brasil.

É óbvia a impossibilidade de adentrar por esses caminhos sem provocar inquietações. Diante do olhar e das considerações advindas das sociedades mais desenvolvidas, socioeconômica e tecnologicamente, sobre as menos desenvolvidas, a exemplo do Brasil, no que tange ao acesso à educação e a permanência de suas populações de baixo poder aquisitivo na escola, em especial, os jovens e adultos, que se instituiu como, principal eixo norteador, a pergunta central: Como afetam as relações entre as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) e a evasão escolar nas séries iniciais da segunda etapa do Ensino Fundamental II – 4º ano - da Educação de Jovens e Adultos no município de Ubaitaba – Bahia/BR, nos últimos 05 (cinco) anos 2009-2013?

Diante do desafio para responder tal questionamento e dos discursos, por vezes, fundamentados no senso comum, elencou-se como parte fundamental as considerações relacionadas as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da EJA e suas implicações ou não para a evasão escolar.

Por outro lado, não deixou de chamar atenção o fato de, apesar da EJA ser, efetivamente, institucionalizada como direito dos/as cidadão/s brasileiro e dever do estado, mas, passando-se mais 02 (duas) décadas da aquisição desse direito, poucos estudos e pesquisas foram realizadas, salvo, o riquíssimo elenco de informações e conhecimento preconizados pelo saudoso, Paulo Freire - Pedagogia da Problematização, neste caso, eleita como principal marco referencial teórico.

No intuito de obter-se um maior cabedal de informações, fez-se relevante vincular ao problema central as seguintes perguntas: As práticas pedagógicas adotadas pelos professores de LP e M contribuem, efetivamente, para melhoria do desempenho acadêmico dos/as aprendentes do 4º ano da EJA? As causas da evasão escolar, nas séries iniciais da segunda etapa - 4º ano da Educação de Jovens e Adultos no município de Ubaitaba – Bahia/BR, têm relações diretas e/ou indiretas com as práticas pedagógicas adotadas com os professores?

Na perspectiva de viabilizar possibilidades concretas de realização da

empreitada, foram estabelecidos como objetivos: geral - Explorar como se relacionam as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de LP e M e a evasão escolar nos 4º anos da EJA no município de Ubaitaba – Bahia/BR nos últimos 05 (cinco) anos; específicos: Descrever as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de LP e M o que têm contribuído para a melhoria do desempenho acadêmico dos aprendentes do 4º ano da EJA; Apresentar as causas pedagógicas da evasão escolar nas séries iniciais da segunda etapa – 4º ano da EJA no município de Ubaitaba – Bahia/BR nos últimos 05 (cinco) anos; Explicitar a relação existente entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores das disciplinas de LP e M, a evasão escolar e o desempenho acadêmico dos aprendentes do 4º ano da EJA.

O estudo pertinente às relações e resultados - positivos e/ou negativos – advindos, sobretudo, entre as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) e a evasão escolar na EJA, partiu do pressuposto do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB, 1996, Art. 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” e do entendimento, acerca do que asseguram e tratam as diretrizes curriculares e as orientações na perspectiva das competências e habilidade que dizem respeito às questões que envolvem o ensino e as aprendizagens dos sujeitos que se encontram inseridos nesta modalidade educativa.

Partindo dessas premissas, buscou-se para esse fim a sustentação em abordagens e/ou correntes científicas que trazem à tona aspectos dos mais complexos aos mais elementares que, direta ou indiretamente, estão vinculados a todo o contexto da EJA, como na história da Educação no Brasil. Em seguida é realizado um recorte que perpassa sobre a história da EJA na América Latina, de modo particular no Brasil, dando ênfase às contribuições e importância de Paulo Freire e os Princípios da Andragogia, por fim, uma abordagem acerca da Trajetória da Prática de Ensino, e, conseqüentemente sobre As Práticas na referida modalidade de ensino e a Evasão Escolar.

No intuito de responder às inquietações/indagações, e apontar possibilidades de novos caminhos a serem trilhados, foi necessário recorrer aos enfoques da pesquisa investigativa, de caráter quantitativa, sem perder de vista os aspectos da vertente qualitativa, visto que por meio das mesmas foi possível obter-se informações e conhecimentos, bem como, viabilizar a possibilidade de novos olhares acerca da EJA, e contribuir, de modo particular, para os professores que lecionam as disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, na referida modalidade de ensino.

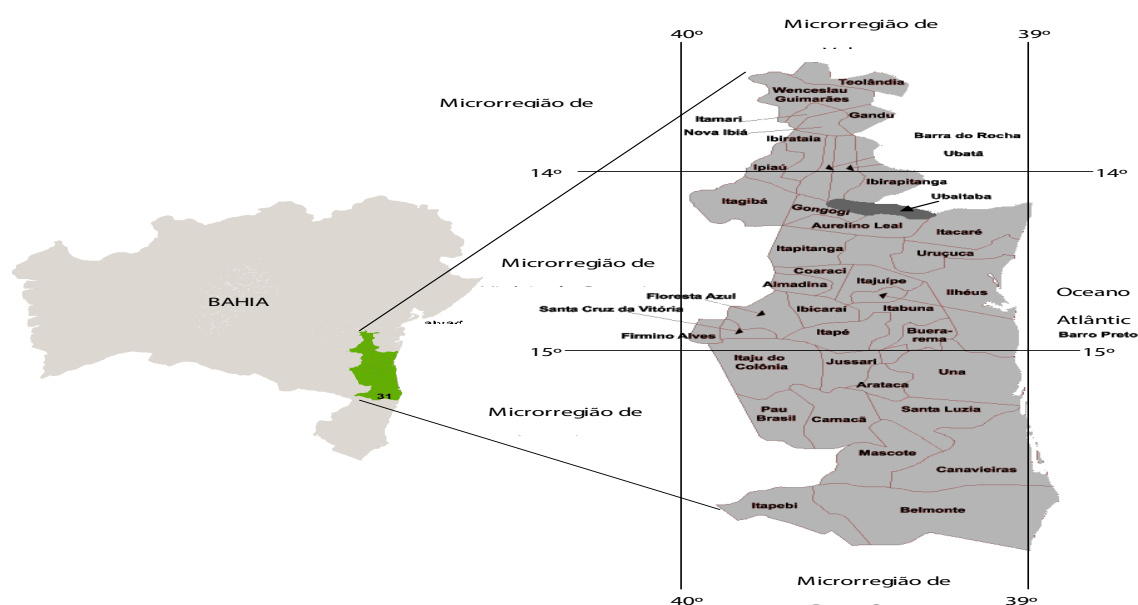
Por fim, é pertinente sinalizar que, tendo em vista possibilitar maior comodidade ao que se dispuser a adentrar e se inteirar sobre os resultados obtidos nessa

empreitada que resultou na produção da dissertação - Tese do Mestrado - é válido situá-lo da melhor forma possível. Portanto, o referido trabalho foi organizado em uma sequência que possibilitará um melhor caminhar, se assim o(a) interlocutor(a) desejar.

No primeiro capítulo, o qual foi intitulado de Fundamentação Teórica, é possível passear por informações e conhecimentos acerca da História da Educação Brasileira e do contexto global e, em especial, da EJA; das Políticas Públicas da Educação; do pensamento e Método Freiriano e sobre o contexto do Professor da EJA e as Práticas Pedagógicas. No segundo capítulo, enfocam-se informações que tratam dos aspectos da Metodologia e todos os elementos que lhes dão sustentação. No terceiro capítulo, Análises dos Resultados, onde o eixo central é o tratamento dos dados pesquisados e por fim, o último capítulo, ou seja, a Conclusão onde é colocado todas as impressões sobre a pesquisa de modo geral.

MARCO METODOLÓGICO

Lugar de Estudo – A opção da escolha da cidade de Ubaitaba – BA, onde a pesquisa foi realizada, parte do princípio e do desejo de não a deixar a margem do anonimato, quando o assunto diz respeito à produção científica e por ser meu lugar de pertença. Destarte, Ubaitaba, está compreendida em uma área de aproximadamente 223 km², situada na região Nordeste, ao Sul da Bahia, na região geográfica denominada Cacaueira e de Identificação Cultural – Costa do Cacau – a uma distância de, aproximadamente, 400 km da Capital do Estado – Salvador.



Mapa da Localização Geográfica de Ubaitaba. 2015.

FONTE: OLIVEIRA, 2004.

MATERIAIS E MÉTODOS

Materiais e métodos – Neste contexto, também, é pertinente informar que o município apresenta um contingente populacional de aproximadamente, 21.200 (vinte e um mil e duzentos) habitantes. Destes, aproximadamente, 1/3 não é alfabetizado.

Considerando o exposto, é relevante pontuar que, por conta de o município ter como principal base econômica, durante décadas, o cultivo de cacau, como a atividade agrícola, então, parte significativa do seu contingente populacional encontrava-se concentrada no campo, deste modo foi caracterizada como uma comunidade rural. Estas nuances, de certo modo, contribuíram para formação de uma população de baixa, pouca e/ou nenhuma escolarização, particularmente, os sujeitos jovens e adultos que serviam de mão de obra não especializada para atividade laboral que desenvolviam. Tomando por base todos esses aspectos que se optou por escolhê-la para a realização da investigação.

Isto posto, foram observadas as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para evasão escolar no município de Ubaitaba – BA. Para os fins de estudo da pesquisa, tomou como referencial 02 (duas) escolas que ofertam a referida modalidade de ensino enquanto unidades mantidas pela Rede Pública Municipal no referido município, ou seja:

a) Centro Educacional Ubaitabense – CEU, situada na zona urbana, ofertando no turno noturno a modalidade EJA, 4º ano (séries iniciais) e 5º ano (séries finais) do Ensino Fundamental II, para 250 (duzentos e cinquenta) alunos/as, destes, 115 (cento e quinze) matriculados na etapa inicial da referida modalidade; b) Colégio Municipal de Faisqueira – CMF, situada no Distrito de Faisqueira, zona rural, a uma distância de, pouco mais que 04 km da sede do município, ofertando a EJA, para os 4º (séries iniciais) e 5º Anos (séries finais) do Ensino Fundamental II, sendo, 27 (vinte e sete) no 4º Ano.

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

Para tentar compreender, portanto a dinâmica do outro, faz-se indispensável ao pesquisador, em primeiro lugar, que esteja predisposto a reconhecer, em si mesmo, a sua leitura de mundo (Cf. D’Olive Campos, 1991). Mais do que um exercício intelectual, realizar esta tarefa exige um repensar de conceitos e valores individuais, para que o pesquisador possa identificar suas próprias categorias de pensamento e analise o seu mundo. [...]. (GEERTZ, 2001, p. 85-107).

Tomados por sentimentos da mesma natureza, que se definiu como pressuposto básico a investigação não experimental, ou seja, levantamento, observações e

análises de dados, na perspectiva de compreender um fenômeno específico, porém, comum à realidade da EJA em diferentes espaços e contextos geofísicos.

Enfoque – Optou-se por uma linha de caráter mais flexível e que, de certo modo, possibilitasse desenvolver um olhar menos engessado, permitindo dialogar com o objeto da pesquisa com certa leveza, sem enrijecê-la, como é comum e característico, à maioria das pesquisas científicas.

O enfoque da pesquisa sedimentou-se, sobretudo, a partir de um olhar fundamentado na concepção quantitativa, embora, não tenha deixado de lado os aspectos qualitativos. Ao optar-se, tanto a vertente da investigação quantitativa, quanto a qualitativa, respectivamente, fica evidente que o enfoque da mesma encontrou solo fértil e teve sustentabilidade na pesquisa mista. Segundo Sampiere (2010, p. 566) nesse sentido, existe um projeto explicativo seqüencial que se caracteriza por uma etapa na qual se recebem e analisam os dados quantitativos seguida de outra onde se juntam e avaliam dados qualitativos. Mistura ocorre quando os resultados quantitativos iniciais informam a recolocação dos dados qualitativos.

Fonte de Dados – Foi estabelecido, como um dos referenciais mais relevantes, as opiniões e olhares dos diferentes atores escolares envolvidos, diretamente na pesquisa, neste caso, todos os/as atores/atrizes sociais ligados, diretamente, com a referida modalidade de ensino. Por fim, foram catalogados e analisados os diferentes documentos e registros contidos em diários de frequência e de desempenho acadêmico, formulários, boletins das Unidades Escolares, sites oficiais da Secretaria da Educação Municipal de Ubaitaba/BA, Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

População e Mostra – No estudo em questão, optou-se por resultados não tão aprofundados, mesmo porque o estudo baseou-se em uma ação de caráter muito mais exploratória, porém, também é válido afirmar, que isso não se traduz, nem tão pouco significa dizer, que se limitou ao campo da superficialidade.

Amostras não probabilísticas são muitas vezes a opção para alguns estudos devido à sua simplicidade ou, como acontece na maioria das vezes, não é possível ter uma amostra tão definida para se obterem amostras probabilísticas. [...]. (DUPPER, 2012).

Sujeito - Distintos atores escolares foram mobilizados, por ser uma ação, eminentemente, humana: Professores de Língua Portuguesa e Matemática, Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e, principalmente, os/as aprendentes do 4º ano da EJA.

Universo da população – Da população que representa os/as educandos 27 (vinte e sete), ou seja, 05% do universo total foram selecionados para participarem das ações relacionadas à pesquisa; da população que representa os/as docentes, 06 (seis) os quais representam 100% do universo total nos últimos 05 (cinco) anos;

sendo 50% representativo dos/as professores/as que lecionam Língua Portuguesa e os outros 50% de Matemática; da população que representa o seguimento coordenação pedagógica, (01), significando 10% do universo total nos últimos 05 (cinco) anos; da população que representa a Gestão Escolar, 03 (três), sendo 01 (um) Diretor Geral e 02 (dois) Vices Diretores, os quais representam 75% do universo total.

Técnicas e Instrumento de Coleta de Dados – Foi estabelecido como eixo norteador uma linha temporal, a qual teve como início a pesquisa bibliográfica de documentos diversos. Em seguida, a busca de registros e informações, tanto de caráter oficial, quanto extraoficial, nos mais diversificados tipos de documentos, como portarias, decretos, propostas curriculares, projetos pedagógicos, atas de resultados finais, diários de frequência e de registros das notas dos/as educandos/as etc. Por fim, a pesquisa de campo.

Técnica de Análise dos Dados – As análises das entrevistas e dos questionários, com perguntas abertas, que configuram a pesquisa, ocorreram a partir do agrupamento das falas e respostas registradas pelos entrevistados, considerando o segmento que cada uma integrava, ou seja, dos alunos, dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos gestores.

CONCLUSÃO

Infinitos são os discursos sobre os elevados índices de evasão escolar (saída dos/as alunos/as da escola antes da finalização do período letivo) e que, em parte, tal situação está associada às práticas pedagógicas utilizadas no dia a dia nas práxis dos/as docentes. Com vista a encontrar os subsídios e informações para contra argumentar ou sustentar as hipóteses e, de modo particular, concretizar os objetivos específicos elencados, foram estabelecidas as seguintes hipóteses: a) Observações realizadas espontaneamente, têm demonstrado que as práticas pedagógicas, usadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, dissociadas da concepção metodológica não tem contribuído, satisfatoriamente, para o bom desempenho acadêmico dos aprendentes do 4º ano da EJA; b) As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, têm se mostrado, efetivamente, negativas, a ponto de condicionarem, para a evasão escolar dos aprendentes do 4º ano da EJA.

Deste modo, os resultados das análises da pesquisa comprovaram que, a depender, das posturas didáticas metodológicas e do uso das estratégias de ensino que o/a professor/a utiliza poderá ou não representar ganhos para o/a aluno/a, sejam no campo da cognição, da formação cultural, sociopolítica, crítica, bem como,

para a construção e/ou sedimentação dos princípios da autonomia dos mesmos.

Mesmo que não seja visto como um condicionamento tão significativo mas, não se pode negar que há uma relação estreita entre estes aspectos. Esta consideração se oriunda da avaliação que os/as alunos/as fazem acerca da escola, considerando se a aula é boa ou ruim, e que de algum modo, acaba se tornando um fator determinante para a sua tomada de posição, ou seja, continuar ou não a frequentá-la.

Outros dois fatores sinalizados pelos/as estudantes que, também, exercem influências, pouco positivas, para motivá-los e despertá-los, o interesse e o desejo de continuarem na escola, está relacionado ao processo de escolha e seleção dos conteúdos e conhecimentos a serem mediados.

Assim sendo, é possível afirmar que a pouca atenção dispensada, por parte dos/as professores/as, a elementos fundamentais e embasadores do projeto da EJA, a exemplo do tratamento dispensado ao currículo, a concepção de ensino aprendizagem e as estratégias metodológicas, representam ameaças e/ou comprometimentos, tanto para o projeto, quanto aos anseios dos/as discentes.

Portanto, não resta dúvida quanto ao posicionamento, previamente, estabelecido, acerca das impressões levantadas no sentido de que as práticas pedagógicas, de alguma forma, tinham lugar de destaque, no que tange ao cumprimento do requisito qualidade de ensino ofertado, que, por sua vez, implica em aspectos maiores e muito mais comprometedores, neste caso, a evasão e baixo desempenho escolar dos alunos do 4º ano da educação de jovens e adultos. Mas, também é pertinente salientar que estes não são fatores determinantes, porém, condicionantes e que, demandam intervenções urgentes para que a comunidade de Ubaitaba possa vislumbrar, positivamente, lugar de destaque no cenário da educação voltada aos homens e mulheres, jovens, adultos/as e idosos/as, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M^a Amélia;

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil – Atualizada 2012**. São Paulo: Editora Escala, 2012, 190 p.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciências, 1998, 138 p.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura criticocompreensiva, artigo a artigo**. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 581p.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire. Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19979, 79p. Coleção Educação e Comunicação, vol. 1.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245p.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonio. **40 Horas de Esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos.**

GSTTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte.** Brasília: UNESCO, 2011, PP. 89-136.

GEERTZ, Clifford. Obras e vidas: o antropológico como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, In: Instituto Anísio Teixeira. **Planejamento para Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental de EJA.** SEC/SUBEB/IAT, Bahia, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; GILVANETTI, Maria Amélia (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 243-270

ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. **Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e prática.** São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livros, 2011, 105 p.

DUPPRE, Nádia Cristina. **Noções básicas sobre amostragem não probabilística (não aleatória).** Disponível em: http://elaboracaosimplificada.blogspot.com.br/2012/07/blog-post_12.html. Acessado: 11/11/2014

OLIVEIRA, M^a Olívia de Matos. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-15.pdf>. Acessado: 28/08/2014

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acessado em 15/10/2014.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO PENAL DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ENTRE SILÊNCIOS E ESCUTAS

Data de aceite: 27/03/2020

Valdo Barcelos

Prof. TITULAR-UFSM. Rua Evaristo Tonin, 399.
Bairro Itararé-Santa Maria-RS-CEP-97045180.
vbarcelos@terra.com.br

Sandra Maders

Professora Adjunta- Universidade Federal do
UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito-RS. Av Barão
do Upacaraí, 1411 – Ap 01 – 96450-000 – Dom
Pedrito-RS. sandraufsmppge@gmail.com.br

RESUMO: Este texto tem como temática central a Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade. No artigo procedemos a uma reflexão sobre a experiência de educados de jovens e adultos (alfabetização) oriundos de três instituições prisionais brasileiras. Os apenados se encontram no Regime Semi-aberto de cumprimento de pena. Foram selecionados três diálogos entre apenados e professores. Percebeu-se que ainda persiste uma visão preconceituosa de parte dos professores em relação a esses educandos; essa visão se estende, inclusive, a relevância e necessidade dessa modalidade de educação. A pesquisa mostrou que ainda estamos muito limitados quanto à possibilidade de resocialização por meio dos processos educativos com apenados

em Privação de Liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos – Privação de Liberdade – Vozes silenciadas

YOUNG AND ADULT EDUCATION WITH FREEDOM PRIVATION – LISTENING TO SILENCED VOICES

ABSTRACT: This text has as its main topic the Young and Adult Education in Freedom Privation situation. In this article we engage in a reflection about the experience of education of young people and adults (literacy) that come from three Brazilian prison institutions. The convicted find themselves inserted in the Semi-Open Conditions of prison penalty. Three dialogues between the convicted and teachers were selected. It was noticed that a prejudiced point of view still persists coming from the teachers about these learners; this vision extends the relevance and the need of this type of education. The research showed that we are still very limited regarding the possibility of resocialization through the educational processes with convicted in Freedom Privation.

KEYWORDS: Young and Adult Education – Freedom Privation – Silenced voices

“La realidad no és así, esta así.”

(Paulo Freire, 2003)

A partir da primeira década do século XX começa a se instalar no Brasil a ideia de que existia uma relação determinante entre algumas características físicas, biológicas e psíquicas que poderiam levar algumas pessoas a praticar a criminalidade. Tal doutrina teve a denominação oficial de *escola constitucionalista*. As ideias dessa doutrina eram, inclusive, demonstradas por meio de exames morfológicos e de análises bioquímicas dos ditos delinquentes e criminosos. Ou seja: os defensores dessas ideias jactavam-se de que as mesmas tinham caráter científico. Um dos pioneiros e defensor entusiasta dessa ideia foi o médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906). Esse médico, inclusive, realizou estudos e pesquisas anatômicas em corpos de “delinquentes” com o intento de comprovar, cientificamente, sua doutrina. Vale ressaltar que essas ideias tiveram importante repercussão no pensamento de significativas parcelas da população brasileira de então. Ou seja: não ficaram restritas aos setores “intelectualizados” da elite nacional e do mundo da ciência. Serviram como argumento para justificar uma série de arbitrariedades e de discriminações. Os setores desfavorecidos economicamente, os de origem africana e indígenas foram os mais atingidos pelas consequências negativas dessas doutrinas de caráter discriminatório e racista.

Com o processo de urbanização da sociedade brasileira e o surgimento de cidades com milhares de habitantes, os índices de violências cometidos nos espaços públicos sofrem um crescente considerável. As pessoas que eram detidas cometendo delitos eram levadas para delegacias e pontos de detenção. Esses locais, antes de caráter provisórios, passaram a ser permanentes e suas condições, do ponto da qualidade de vida dos detidos, tornaram-se insustentáveis e insuficientes para abrigar número tão grande de pessoas. Surgem então as instituições prisionais sob a responsabilidade do Estado Brasileiro.

Não paira dúvida sobre o fato de que desde a antiguidade da história humana existem os mecanismos de punição nas sociedades. Essas punições eram, via de regra, diretas, ou seja: os considerados criminosos eram torturados, executados, enfim, sofriam punições imediatas como forma de purgar seus crimes. Os relatos históricos, na literatura científica, são vastos e não cabe neste artigo fazer a sua retrospectiva.

No entanto, a decisão de punir as pessoas infratoras com o encarceramento – privação da liberdade de ir e vir – só começa a ganhar efetividade em torno do século VXIII. Ou seja, no que se convencionou denominar de Idade Moderna da civilização ocidental. Com isso começa a vigir a ideia de que os infratores e

criminosos deveriam expiar suas culpas aos olhos da sociedade que, em última instância, era quem deveria ser protegida dos criminosos. Ao serem retirados do convívio social e encarcerados os criminosos estariam impedidos de continuar agredindo os demais cidadãos.

As instituições prisionais como as temos hoje, com o sentido de punir, reeducar os infratores e reinseri-los na sociedade, se inicia no século XVIII e início do século XIX. Certamente que essas mudanças não se deram sem sobressaltos. A ideia de que a tendência para a criminalidade estava relacionada com fatores biológicos e genéticos permaneceu por um bom tempo nas escolas de direito e de medicina brasileiras. Um exemplo disto é a doutrina da *escola positivista de criminologia* surgida na Itália com a antropologia criminal de Cesare Lombroso (1835-1909) e que encontrou abrigo nos adeptos da doutrina positivista no início do período republicano brasileiro.

O que se pode constatar é que a ideia de instituições prisionais, como local de ressocialização, com raras exceções, não foram bem sucedidas no Brasil, como de resto em toda a América Latina. As causas são motivo de intensos debates nos diferentes segmentos da sociedade. Contudo, pode-se dizer que alguns consensos se formaram quanto às origens desse fracasso, tais como: a falta de investimento financeiro de parte dos poderes públicos; uma imensa rede de aparatos burocráticos nos diferentes níveis de administração pública; carência de pessoal com formação adequada para trabalhar nas instituições prisionais; a instabilidade das políticas públicas e de gestão que acabam sendo mudadas conforme as orientações ideológicas dos governantes que assumem o poder; altos índices de corrupção de agentes públicos e de organizações privadas que acabam interferindo na gestão dos recursos financeiros e, não se pode esquecer o forte traço autoritário e discriminatório presente na sociedade brasileira. Não podemos desconsiderar também, o fato, por exemplo, de o Brasil ter sido o último país do mundo ocidental a abolir, do ponto de vista oficial e legal, a escravidão dos homens negros e das mulheres negras sequestrados no continente africano e para o Brasil trazidos como mercadoria (escravos) para trabalhar nas lavouras dos grandes latifundiários. Seria muita ingenuidade imaginar que isso não tenha reflexos até os dias de hoje sobre a forma como são tratadas algumas pessoas pertencentes às camadas mais desfavorecidas economicamente na sociedade brasileira. Não por acaso é significativamente maior a percentagem de pessoas pobres, negras e de baixa escolaridade nas instituições prisionais no Brasil.

Ainda é possível escutar-se frases preconceituosas e autoritárias como “Bandido bom é bandido morto”; que a sociedade além de sofrer a violência dos bandidos ainda tem que lhes proporcionar “cama, comida e banho de sol”. Essas e outras expressões que se tornaram parte do senso comum em certas rodas de

conversas, refletem um total desprezo pela dignidade dos seres humanos e um sentimento de superioridade que algumas pessoas ainda preservam. O artista plástico Vick Muniz sintetiza essa cultura de dominação e de arrogância dizendo que após viajar e morar em vários países do mundo, ainda se surpreende quando está no Brasil – seu país de origem – e percebe que aqui ainda existem pessoas que acreditam, sinceramente, que são melhores que as outras¹.

A situação da educação nas prisões brasileiras, com certeza, é afetada por concepções e compreensões desse tipo. No *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras* (2009) fica muito explícita a forma precária como a Educação de Jovens e Adultos é vista e tratada. Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diversidade e Inclusão* (2013 e 2018) no capítulo destinado à Educação de Jovens e Adultos, em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais brasileiros é assim sintetizada essa realidade:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes; prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional;
- é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas. (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes

1. Diálogo no filme documentário *O Lixo Extraordinário* (2010).

de responder às necessidades educacionais dos encarcerados. (CARREIRA, 2009, p.2).

2 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DE HOJE

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor... Educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser nunca feita por um sujeito... não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, foi obrigado a pensar que não possui nenhum (BRANDÃO, 1988:22).

A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil continua em uma condição dramática. Estamos como que pouco mais que estagnados quando a avaliação educacional se refere à Educação de Jovens e Adultos. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD) do ano de 2017/IBGE, revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil. Digo tristemente, mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: este número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões). Sem dúvida que a população brasileira aumentou e muito. Hoje somos cerca de duzentos milhões de pessoas. No entanto, não estamos tratando simplesmente de cifras, de números. Quando tratamos de educação e de Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando de pessoas que não tiveram acesso a boniteza (FREIRE, 2000) de aprender a ler e a escrever.

Outra questão que merece atenção é o fato de que a educação brasileira, em termos gerais, melhorou seus indicadores nas últimas décadas. Então, o que está acontecendo com a educação de Jovens e Adultos, em especial com a alfabetização? O alerta feito, sistematicamente, por Gadotti sobre esse cenário merece atenção. Para ele *“A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos”* (GADOTTI, 2009:05). Esta reflexão feita por Gadotti, que coloca a Educação de Jovens e Adultos ao lado de outras questões de direitos humanos, é uma excelente proposição no sentido de mostrar a responsabilidade dos diferentes níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), como, também, chama à responsabilidade todos nós que fizemos parte desta sociedade injusta e excludente.

Existem muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos(as) nós brasileiros(as), contudo, esta, da exclusão da escola de um número tão grande de homens e mulheres oriundos dos setores populares não pode mais ser adiada, sob pena de aceitarmos como “natural” a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros(as).

É neste sentido que penso a Educação de Jovens e Adultos não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim, como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde, etc. A Educação de Jovens e Adultos pode se constituir em uma das portas que possibilitarão, a uma significativa parcela de brasileiros e brasileiras, que não puderam frequentar a escola na idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada, para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres participam, ativamente, com seu trabalho, da produção da riqueza deste país e deste mundo. Uma riqueza que, via de regra, lhes é negada sua participação.

Não por mero acaso o direito a educação é referendado, no *Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos*, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania.

Ao comentar as proposições da V CONFITEA (UNESCO, 1997²) na sua Declaração de Hamburgo, Gadotti (2009) destaca aquelas que considera de grande relevância, quais sejam: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) Assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Estas proposições da V CONFITEA, selecionadas por Gadotti, dão uma dimensão da importância e da complexidade exigida para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, não há como tergiversar: o acesso à educação básica não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada, permanente ou uma educação para toda a vida se assim a pessoa o desejar. Para a pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos Jane Paiva, é fundamental a participação ativa e organizadora do Estado na Educação de Jovens e Adultos por meio de implementação

2. V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Esta Conferência teve a participação de 130 países e mais de 1500 inscritos. Além da Carta de Hamburgo a conferência declarou 2000/2010 a Década Paulo Freire da Educação de Jovens e Adultos.

de Políticas Públicas condizentes com os cenários locais. Para essa autora,

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas,

mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela própria condição (PAIVA, 2006).

Ao compreendermos a Educação de Jovens e Adultos em geral, e a Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade em especial, com esta perspectiva política, cultural e de condição necessária para a justiça social, estaremos agregando a ela um caráter de promotora e facilitadora do processo de resocialização e do acesso aos diferentes bens sociais, em especial, a um trabalho digno. Aliado a isso, amplia-se a possibilidade de compreensão, por parte dos(as) educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, dos conteúdos e das proposições científicas que são inerentes as disciplinas nos diferentes níveis do processo educativo na Educação Básica.

Ao atribuírmos a Educação de Jovens e Adultos este estatuto de importância, a colocamos ao lado e em diálogo com outros temas dos direitos da pessoa a uma vida digna e justa. São temas como: ecologia, emprego, saúde, acesso aos bens culturais, direito a moradia digna, ao transporte de qualidade, a relações de interculturalidade, enfim, a educação tomada como um Direito Humano fundamental – não esqueçamos que estamos em pleno terceiro milênio.

Ao escrever sobre os Direitos Humanos e o papel da educação o Escritor Antonio Candido (1918-2017) faz uma reflexão que nos provoca a pensar sobre a importância de atentarmos para o papel cidadão que pode ser ampliado com o acesso a leitura de um texto. O autor evoca em seu texto clássico de 1970, intitulado *Literatura e Subdesenvolvimento* o Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos como forma de exigir do Estado seu compromisso com a educação das pessoas. Vejamos o que prescreve o Artigo XXVI da Constituição da República do Brasil:

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948 - Artigo XXVI).

A sociedade brasileira e suas elites acumularam, historicamente, imensas dívidas com amplas parcelas de sua população. Contudo, uma delas se faz inaceitável: a negação a milhares, a milhões de homens e de mulheres o direito básico a aprender a ler e a escrever. Uma das maneiras de resistir a esse processo de exclusão, orientado por uma visão de dominação patriarcal (MATURANA &

ZOLLER, 2004), é buscar escutar as vozes, justo, dessas pessoas que foram, e são, alijados do convívio social pelos mais diferentes motivos. Refiro-me ao enorme contingente de brasileiros que se encontram nas instituições prisionais e que não puderam completar ou mesmo iniciar seus estudos básicos.

3 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ESCUTAS E SILÊNCIOS

“...sou da turma dos que não sabem nada...sou da turma dos burros...”

(Aluno de EJA-Alfabetização)

Para o educador e cidadão do mundo Paulo Freire (1921-1997) se constitui em grave equívoco buscar separar os processos educativos escolares dos processos de vida de educando e educandas. Para Freire, educandos e educandas se envolvem nos processos de aprendizagem, com mais interesse e naturalidade, se esses processos lhes forem oferecidos por meio de *“Palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”* (FREIRE, 2003:25). Uma das maneiras de fazer essa aproximação é, justamente, diminuindo a distância entre o saber popular e o conhecimento dito científico. O educador popular Carlos Rodrigues Brandão, ao refletir sobre o cenário educacional brasileiro faz um alerta que considero importante no que diz respeito a buscarmos uma real aproximação entre o dito senso comum e o conhecimento científico. Para esse educador, vivemos um momento de proliferação vertiginosa de informações que precisam passar pelo processo de reflexão, particularmente, por parte de professores(as) e educadores de maneira geral, e, em particular, na educação de jovens e adultos. Para Brandão,

Há um exagero de experiências por todo mundo, uma sobra de investigações a cada ano, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que afortunadamente envelhecem depressa. Há propostas de psicologias de pedagogias que sugerem “o que fazer com elas”. Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas, mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora. Menos para quem abriu mão de ler os livros com ideias inteiras e se contenta com resumos, resenhas e artigos de sete páginas nas viagens da *internet*” (BRANDÃO, 2002:192)

Com essa orientação será possível avançarmos no processo educativo em geral e, em particular de jovens e adultos. A alfabetização de adultos requer um cuidado especial particularmente quando se busca a inserção e/ou reinserção de pessoas privadas de liberdade ou que estejam por muitos anos afastadas dos ambientes e processos de educação escolar. Ler palavras e ler os espaços vividos são duas leituras inseparáveis. Freire debateu-se por isso durante toda sua vida de educador. Nas suas palavras,

A leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à **experiência** comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à **experiência** do educador. (FREIRE, 1982)

É com essa compreensão sobre o vivido, sobre a experiência, defendida por Freire e Brandão, como fundamental para o processo de aprendizagem, que as práticas pedagógicas e as alternativas curriculares, na educação de jovens e adultos, podem começar a romper com a tradicional rotina escolar onde alguns, que tudo sabem, ensinam conhecimentos e técnicas para outros que mais memorizam que aprendem. A epígrafe com a qual inicio esta seção é emblemática sobre os prejuízos causados por uma visão de educação “Bancária” (FREIRE, 1970) e que coloca educadores (as) e educandos(as) em posições de superioridade e inferioridade.

Nessa ideia de experiência apresentada por Freire, o real não é algo a ser trazido por alguém para ser aprendido pelo outro por meio de uma mera repetição mecanicamente memorizada. Não. O real é uma construção que se dá a partir da leitura de mundo que cada um faz em seu processo de vida. Não devemos nos esquecer que as crianças e os adultos, ao se envolverem nos processos educativos o fazem através de palavras pertencentes a sua história cultural, a sua experiência de vida. Como ensinava Paulo Freire (2003: 35) “*A realidade não é assim, está assim*”.

Como forma de exemplificar a necessidade de aproximação entre os diferentes campos e formas de conhecimento, apresento, a seguir, um relato feito por uma colega professora de Educação de Jovens e Adultos. O relato faz parte de uma pesquisa com formação de professores(as) em exercício na Educação de Jovens e Adultos. A professora em questão era diretora nos turnos da manhã e da noite. Neste último, era diretora e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. O referido educando havia conseguido progressão de pena em função de ter bom comportamento e ter conseguido matrícula em uma escola onde estava se alfabetizando. Vamos à narrativa:

Quando uma colega diretora de outra escola me telefonou, dizendo que eu me preparasse para receber em minha escola, no dia seguinte à noite, um “presidiário bandido” que estava em regime aberto, entrei em pânico...fiquei imaginando como eu faria...como deveria me comportar na conversa que ia ter com ele na noite seguinte quando o referido aluno que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) – alfabetização - me procurasse na escola com a sua transferência em mãos...era a primeira vez que eu ia ter na minha escola um bandido estudando... minha escola era uma escola muito tranquila...tinha cerca de quatrocentos estudantes e uns trinta e cinco professores...todo mundo se entendendo bem... sem grandes conflitos.. sem brigas....os alunos, mesmo sendo gente pobre, eram pacíficos, ordeiros, enfim, tudo gente de bem...a maioria trabalhador, gente honesta... Fui pra casa e não tive sossego todo o final de semana...nem dormia direito e quando dormia tinha pesadelos...sonhava que o presidiário bandido era um negro enorme, musculoso, usando uma camisa de física sem manga, tinha o corpo cheio de tatuagens...era careca e tinha várias cicatrizes...umas horríveis no

rosto...na boca quase não tinha dentes...eu via, ele, em pé aos pés da cama me olhando com um jeito de dar medo....foram noites terríveis aquelas...acho que as piores que já vivi...

Esta narrativa é de uma riqueza simbólica difícil de descrever e analisar. Contudo, algumas questões clamam por reflexão, como, por exemplo:

- (1) quem disse para a colega professora e diretora da escola que o aluno transferido para “sua” escola era um homem negro?;
- (2) quem deu a essa colega professora uma descrição física tão detalhada do mesmo?;
- (3) como ela chegou a uma tal riqueza de detalhes sobre o aluno sem nem mesmo ter falado com ele por telefone? Ela nunca o tinha visto antes;
- (4) de onde vem tanta certeza de que o presidiário era um homem negro e que era realmente um “bandido”?;
- (5) o que significa para a colega professora uma escola de alunos ordeiros, pacíficos?;
- (6) e “gente de bem” o que será que ela queria exatamente dizer com esta expressão?

Continuando a conversa com a professora (no intervalo do curso) ela foi além do relato. Contou-me que tão logo recebeu o telefonema de sua colega diretora formou-se em sua ideia uma imagem de como seria o novo aluno. Segundo esta imagem seria de um homem negro, grande. Enorme fisicamente. O corpo cheio de tatuagens que poderiam ser vistas nos braços musculosos que apareciam facilmente já que usava uma “camiseta de física” sem mangas. Confidenciou-me que passou o resto da noite, e o dia seguinte, muito incomodada com o que lhe esperava - literalmente “em cólicas”, como se diz na gíria.

Qual não foi sua surpresa quando, no dia seguinte, ao chegar à escola, encontra lhe esperando na porta de sua sala um rapaz loiro e de aparência frágil. Vestia uma camisa tipo “polo” azul, cuidadosamente “ajeitada” para dentro da calça bege que usava. Calçava um par de sapatos pretos exemplarmente lustrados. O cabelo estava cortado curto e muito bem penteado. A barba parecia ter sido feita especialmente para a ocasião. Enquanto ela abria a porta da sala o rapaz pediu-lhe licença, deu boa noite e se apresentou: era o “presidiário bandido” em regime aberto se apresentando para seu primeiro dia de aula na nova escola.

O rapaz contou, então, que em função do novo emprego que havia conseguido, fora transferido para aquela escola já que esta ficava mais perto do trabalho atual. A professora, que teve neste momento uma grande *experiência* sobre o que é o preconceito, disse: “quase tive um treco”. Ela contou-me que ficou realmente impressionada com a rapidez e naturalidade com que tinha formado uma representação psicológica e física sobre como seria o futuro aluno mesmo sem nunca

tê-lo visto. Nem sequer sua voz tinha ouvido. A colega professora confidenciou-me que essa foi uma das mais marcantes aprendizagens sobre o preconceito e a discriminação que teve oportunidade de viver. Sem dúvida alguma que não está em jogo aqui – pelo menos de minha parte – fazer qualquer tipo de julgamento sobre a atitude da professora. Acredito que a grande contribuição deste depoimento é, justamente, o fato de podermos refletir sobre ele. Um relato da maior importância principalmente pelo fato do mesmo ser feito de forma voluntária e generosa pela professora. Ao mesmo tempo em que a professora falava eu podia sentir o quanto ela mesma tinha ficado chocada com a sua atitude. O quanto estava surpresa com a facilidade com que associou “bandido”, “presidiário”, com a cor da pele da pessoa só para ficar com um dos preconceitos mais frequentes em nossa sociedade. Não se trata de ficarmos imaginado que nós, professores e professoras, tenhamos que ser seres perfeitos ou que não tenhamos contradições e/ou fragilidades pedagógicas e de formação como pessoa. Ao contrário disso, há que aceitarmos que somos seres humanos e, como tal, podemos cometer equívocos e erros. O grande desafio é saber perceber esses equívocos e buscar refletir sobre os mesmos. Sincera, honesta e generosamente.

Mesmo não sendo regra, o trabalho na Educação de Jovens e Adultos nos coloca em contato com as classes populares no país em que vivemos. Este fato, por si só, já acarreta um conjunto de situações que não raro os(as) professores(as) – mesmo que grande parte de nós façamos parte deste segmento da sociedade – não sabemos lidar ou nos impactamos. A narrativa da colega professora, acredito, nos dá um excelente exemplo disto. Encaixa-se, muito bem, no que sempre defendeu Paulo Freire, quando dizia que o trabalho com os adultos exige, além de tudo o que é necessário no trabalho docente nos ciclos regulares, uma atenção amorosa particular, pois, segundo ele, esses educandos(as), são pessoas que, via de regra trabalham o dia todo, têm que se preocupar com a educação dos filhos e, agora, que voltaram a escola, tem que se preocupar, também, com a sua própria escolarização. Isto não é pouca coisa penso. Imagine-se um alto executivo, um professor de universidade, um professor do ensino básico, um empresário, ter de voltar aos “bancos escolares”, ter de assistir aulas diariamente, fazer avaliações periódicas, temas de casa, etc, etc.

Quantos de nós nos submeteríamos a isto? Confesso, sinceramente, que eu não. E você colega professor(a) ou leitor(a)?

Quem de nós teria forças para, mesmo em situação de privação de liberdade, começar um longo percurso de escolarização?

Deixo demais questionamentos e reflexões a critério de cada leitor e leitora e passo para outra narrativa que considero, também, muito desafiadora a todos e todas nós que trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos.

Passo a seguir a um diálogo que me foi oferecido por uma colega professora que atuava na Educação de Jovens e Adultos, ciclo de alfabetização, em uma sala de aula em um prédio anexo a uma instituição prisional. Vamos ao inusitado diálogo:

Acontecia o primeiro dia de aula. Um estudante recém-chegado ao prédio - anexo ao presídio – já um pouco atrasado para o primeiro período, encontra no corredor de entrada uma professora e pergunta:

- Professora sou o aluno apenado da alfabetização noturna que começa a estudar hoje... onde fica minha sala de aula?

A professora devolve a pergunta com outra:

- Que série você está cursando meu rapaz?

- Eu sou da turma dos que não sabem nada...Sou da turma dos burros...

- Há... então, sua sala é lá final do corredor, a última porta virando à direita...se apresse..

- Muito obrigado professora – disse o jovem.

O rapaz saiu apressado, como tinha chegado, e faceiro por ter achado rápido a sala onde estudavam os que não sabiam NADA...os BURROS(!).

A professora seguiu tranquila seu caminho até desaparecer no final do corredor...

Ela sabia para onde ir.

Afinal, fazia parte da turma dos que sabiam...TUDO(?).

Impossível não lembrar, após este diálogo, do alerta feito por Brandão nos idos da década de 80 quando dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização proposta por Paulo Freire era nos fazer entender que,

“A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, *foi obrigado a pensar que não possui nenhum*” (BRANDÃO, 1988:22).

Considero importante ressaltar que, ao trazer para ao texto essas narrativas de colegas professores(as) e de educandos e educandas de Educação de Jovens e Adultos, não me coloco na posição de juiz ou de crítico especializado, nem como um pesquisador distante. Ao contrário, me coloco na posição de coresponsável pelo que acontece, pois sou, também, mais um profissional da educação. Procuo não me afastar do que sempre advertia Paulo Freire ao dizer que em educação não devemos nos esquecer, nunca, de que não lidamos com coisas, com cifras, com percentagens, com números. Ao contrário,

é justo por lidarmos com gente que jamais devo esquecer do país em que vivo, e das gentes que nele vivem *“Por mais que, inclusive, me de prazer entregar-me*

à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (FREIRE, 1997:35).

Vale ressaltar que o Brasil é o segundo país no mundo ocidental em número de pessoas encarceradas. De outra forma, também não podemos nos furtar de refletir sobre as condições das instituições prisionais, para onde são mandadas as pessoas que pertencem às classes menos favorecidas economicamente nesse país.

Passo agora para a última narrativa e me encaminho para as considerações finais desse texto.

Em um curso de formação de professores(as) de Educação de Jovens Adultos, após o trabalho expositivo de uma manhã reiniciei os trabalhos do período da tarde solicitando que as professoras participantes (só havia mulheres neste curso) falassem um pouco de suas experiências com a Educação de Jovens Adultos já que ali todas eram atuantes nesta modalidade. Algumas, inclusive, já com larga experiência. Qual não foi minha surpresa quando, após um longo silêncio (que em geral é normal nestas ocasiões), várias professoras disseram que não tinham nada para relatar. Que não tinham nada de importante para apresentar para as colegas presentes. Após insistir um pouco mais e perceber que elas não iriam mesmo falar de suas experiências tomei a iniciativa e pedi para que uma delas lesse o seguinte depoimento de uma aluna da Educação de Jovens Adultos, uma mulher negra de 46 anos de idade e que estava participando de um projeto de alfabetização de pessoas em privação de liberdade, que desenvolvi em uma escola estadual em convênio com a vara de execuções criminais de um dado município. Participavam somente mulheres que tinham conseguido benefício de progressão da pena de Regime Fechado para Regime especial semiaberto. Saíam da escola para trabalhar e estudar à noite, retornando para dormir na instituição prisional. Vamos à narrativa da educanda:

“Tentei voltar a estudar por três vez... na primeira fiz a minha matrícula com a assistente social da cadeia e nem fui até a escola...fiz só pra ganhar uma saidinha da cela...na segunda ocasião me matriculei e tudo...fui até o portão do colégio dei umas volta...uns bordes na redondeza e no horário que terminam as aula voltei pro presídio...na terceira vez entrei até dentro do colégio...até andei pelos corredor...fui nos banheiros...eram bem limpinhos e até cheirosos...bem diferente da cadeia...quando tocou uma sineta saí correndo porta a fora e ganhei a rua... na quarta tentativa em que me matriculei repeti tudo o que tinha feito nas outras vez e fui mais longe...achei a sala de aula onde eu deveria estudar e entrei... levei um baita susto...a professora tinha chegado mais cedo...a danada...e já estava lá dentro...arrumando umas coisas...e eu como sou muito envergonhada não tive coragem de voltar pra trás e fiquei sentada lá no fundo daquela sala...as minhas pernas tremiam...não via a hora da infame da sineta tocar de novo e eu me mandar dali...a professora conversou com todos nós...era uma mulher normal... assim até que nem eu...tinha filhos...era casada...fui ficando...voltei no outro dia... no outro...e estou aqui até hoje...ninguém mais me tira da escola...ainda mais que

já sei até ler...a assistente social está tentando que eu tenha um indulto de Natal por bom comportamento e aí sim...vai ser muita felicidade...”

Como muito frequentemente ocorre após este depoimento ser lido, a emotividade vêm à tona com muita força. Logo após os primeiros comentários, sobre a fala da aluna, várias professoras participantes começaram a relatar situações semelhantes a esta vivenciadas, por elas, em suas respectivas escolas. A medida em que cada uma ia falando de suas experiências as outras começavam também a falar das suas.

Passados não mais de uns dez minutos estavam todas falando ao mesmo tempo e querendo contar, uma mais apressada que a outra, as suas histórias sobre a Educação de Jovens Adultos. Pedi então que nos organizássemos para que falasse uma de uma vez para que todos(as) nós pudéssemos refletir sobre os ricos relatos e experiências descritas.

Apartir de então pude mostrar a elas, concretamente, o quanto eram ricas suas experiências e que o que acontecia em uma escola, município ou estado em muitos casos não diferia muito de outros. Ao mesmo tempo, eram experiências pessoais e que carregavam consigo suas especificidades e subjetividades. Tínhamos à tarde para trabalhar e acabamos ficando até o início da noite debatendo e trocando ideias sobre as experiências vividas pelo grupo.

Outra importante contribuição tirada pelo grupo foi à reafirmação da importância de darmos atenção para àquilo que fazemos em nossa prática cotidiana nos espaços educativos, tanto escolares como não escolares. Não foi difícil para o grupo perceber o papel importantíssimo da autoformação aliada a troca de experiência entre colegas. Esse momento de troca é uma excelente oportunidade para fazermos da vivência individual, de um fato vivido no cotidiano, um ponto de partida para a troca de experiências em busca de um fazer coletivo e cooperativo.

4 | ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Começamos a última fase desse texto parafraseando o educador Paulo Freire, *quando ele se perguntava: quais seriam os saberes necessários para o(a) educador(a) de jovens e adultos?* Acrescentaríamos: para além dos saberes necessários para os(as) educadores(as) de jovens e adultos em geral, que outros saberes mais ainda seriam necessários para o trabalho educativo, em particular, com adultos em situação de Privação de Liberdade?

A reflexão faz sentido na medida em que frente todas as adversidades enfrentadas por qualquer jovem ou adulto que volta aos bancos escolares, quando tratamos da educação de jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade a situação, certamente, merece ser olhada com ainda mais atenção, cuidado e,

fundamentalmente, com um alto grau de generosidade de parte de todos os setores e/ou pessoas envolvidas com esse grupo tão particular de educando e educandas. Não podemos esquecer-nos que, nesse caso, estamos lidando com pessoas que, pelos mais diferentes desígnios e trajetórias de vida se encontram em situação de encarceramento.

Também, não julgamos ser excessivo lembrar que vivemos em um país que tem a segunda maior população carcerária do mundo ocidental. Aliado a esse cenário dramático, as condições das instituições prisionais brasileiras, com raríssimas exceções, não apresentam as condições mínimas de salubridade e de qualidade de vida para os seus apenados. Como então cumprir um dos preceitos básicos da orientação para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, propostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; diversidade e Educação?*

Certamente, que não temos a pretensão de responder, de forma definitiva, a esta pergunta, e muito menos em uma única produção textual. De outra forma, muitas indagações e reflexões poderão ser suscitadas a partir de cada leitor e de sua respectiva leitura. No entanto, esperamos ter, ao longo deste texto, deixado explícitos alguns destes saberes, algumas pistas e trilhas a serem seguidas e/ou (re)inventadas neste caminho ainda por fazer.

Um caminho que nos leve ao cumprimento desta que foi uma das tantas promessas não cumpridas pela modernidade iluminista ocidental: a promessa de escola pública e de uma educação de qualidade para todos e os cidadãos. Por outro lado, se não dissemos o que fazer, acreditamos ter, em vários momentos, sinalizado algumas das tantas representações e atitudes que não é bom que continuemos repetindo em nossas práticas educativas.

Como não se cansava de repetir Paulo Freire, assustam mais aqueles e aquelas educadoras que estão cheios de verdades e convicções que aqueles(as) que estão carregados de dúvidas. Se a realidade das instituições prisionais brasileiras são mais uma das tantas vergonhas nacionais ainda nos resta à esperança (do verbo esperar) freireana de que as realidades que vivemos não são simplesmente assim. Elas, essas realidades, estão assim. Há que buscar transformá-las com solidariedade, cooperação e amor.

Solidariedade, cooperação e amor duas atitudes generosas lembradas pelo presidente da Tanzânia Sr. Julius Kambarage Nyerere, na sua conferência de abertura da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (1996) que se realizou em seu país. Para o presidente da Tanzânia, anfitrião do encontro, *“Hacer las cosas significa cooperar con otros”*. Dando continuidade a sua recepção aos congressistas o presidente afirma, enfaticamente, que *“Solo el hombre libre puede desarrollarse”*.

Acreditamos que o que pensa o Senhor Presidente da Tanzânia, para o desenvolvimento de seu povo pode, muito bem, ser transportado para a educação em geral e, para o caso especial para a educação de jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade, nas instituições prisionais brasileiras.

Para dar uma pausa neste texto queremos reafirmar que quando nos dispomos a pensar a Educação de Jovens e Adultos em geral e, em especial, para jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade, não podemos esquecer-nos de levar em conta o longo processo de silenciamento cultural pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, em idade adulta, tentam retomar seu processo de educar-se. Desconhecer e/ou desconsiderar estes silenciamentos históricos trata-se de um grave equívoco político na educação, seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **O que é Método Paulo Freire?** São Paulo. Brasiliense, 1988.

_____. **A Educação como Cultura.** Campinas. Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

CANDIDO, A. **Literatura e Subdesenvolvimento.** Argumento. São Paulo, PAZ e TERRA, Ano 1, n. 1: 6-24, Out. 1973.

CARREIRA, D. **Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras.** São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 1948 - Artigo XXVI).

Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1970.

_____. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. UNESP, 2000.

_____. **Educação como Prática da liberdade.** Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1981.

_____. **A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo. CORTEZ, 2003.

_____. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução.** Palestra. XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. João Pessoa, Jan, 1982.

_____. **Política e Educação.** São Paulo. CORTEZ, 2003.

_____. **El grito manso.** Buenos Aires. Siglo Vientiuno, 2003.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo. Cadernos De Formação, 4. Instituto Paulo Freire, 2009.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER,G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo. Palas Athena, 2004.

NYERERE, J. K. Educación de Adultos y Desarrollo. In: EZEQUIEL, A.E. (Org.) La **Educación de Adultos como organização para el desarrollo social.** Argentina. MAGISTÉRIO DEL RÍO DE LA PLATA, 1996.

PAIVA, J. **DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E SENTIDOS.** 29 *Reunião Anual da Anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553. CAXAMBU, 2006.*

EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE CRIATIVIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE FAYGA OSTROWER

Data de aceite: 27/03/2020

Cícera Maria Mamede Santos

Mestranda em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; e-mail: cicera.mamede@ufca.edu.br

Juliana Oliveira de Malta

Mestranda em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI; e-mail: juliana.oliveiramalta@ifpi.edu.br

William Ferreira Carvalho

Economista da Companhia de Água e Esgoto do Ceará – CAGECE, e-mail: william_f_c@msn.com

Francione Charapa Alves

Professora da Universidade Federal do Cariri – UFCA, e-mail: francione.alves@ufca.edu.br

Wagner Pires da Silva

Administrador da Universidade Federal do Cariri – UFCA, e-mail: wagner.pires@ufca.edu.br

Maria Socorro Lucena Lima

Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: azirechelima@hotmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz

Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA, e-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir a criatividade e os processos de criação, no espaço escolar. O estudo partiu

da exploração, leitura e fichamento de citação, do livro *Criatividade e processos de criação*, da autora Fayga Ostrower, recurso didático utilizado pela disciplina Educação e Criatividade, do Curso de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Para ampliação do estudo, utilizou-se consulta e coleta de informações em publicações sobre os processos de criatividade em diferentes autores, selecionados a partir das referências básicas e complementares das disciplinas do mestrado Educação e Criatividade e Educação Brasileira, filtrando a quantidade de informações sobre a temática. Diante dos resultados, no espaço escolar, as proposições acerca da criatividade ampliam possibilidades de exploração e apropriação de múltiplas linguagens, onde o apreender decorre da maturação e envolve percepções do mundo externo e do mundo interno, nas dimensões da intuição e da percepção. Nesse processo, a interdisciplinaridade amplia possibilidades de planejamento e caminhos para a ação, e através do trabalho e das tensões psíquicas o potencial criador gera as possíveis soluções criativas, seja qual for a área de atuação. Ao final, as reflexões propostas apontam caminhos de maiores inserções no espaço educativo para percursos criativos e que propiciem o elo entre

criatividade e as atividades realizadas em sala de aula, não esgotando sobremaneira a temática, mas abrindo perspectivas e diálogos para que o tema seja mais corriqueiro no âmbito escolar e acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Criatividade; Trabalho; Espaços Escolares.

INTRODUÇÃO

Os processos criativos e criadores estão presentes em nossa vida, fazem parte do ser humano enquanto ser social, holístico e capaz de empreender suas atitudes, pautado por aspectos diversos, que podem conduzi-lo ao *ser mais*, parafraseando Freire (2018). Este desejo de uma vida com mais sentido e sensibilidade encontra-se na educação formal conforme Libâneo (1994), especificamente no espaço escolar, um espaço para sua realização. Este trabalho parte da premissa de que é preciso estudar as obras referenciais no contexto educacional e também vislumbrar as possibilidades de inserção e produção criativa em sala de aula.

A partir do estudo da obra *Criatividade e Processos de Criação*, de Fayga Ostrower (2010), obtivemos reflexões e percepções que ora estão presentes neste ensaio. Nosso desejo de estudo, parte do pressuposto de que é preciso falar, escrever, pensar e concretizar ações, onde o tema possa se fazer presente, principalmente por estarmos inseridos numa sociedade que não favorece aspectos solidários e disseminação dos saberes de forma mais sensível, criadora e autônoma, como afirma Charlot (2013).

As discussões ora realizadas são no ensejo de provocações e proposições acerca da criatividade e sua presença no espaço escolar, enquanto novos rumos e caminhos para a cognição. A metodologia proposta aqui se baseia no estudo de referenciais bibliográficos com suporte para as reflexões que possibilitem aproximações ao tema, com os fazeres e saberes da sala de aula. Não esgota sobremaneira, o que aqui propomos como discussão, mas abrem-se perspectivas e diálogos para que o tema seja mais corriqueiro no âmbito acadêmico. Consideram-se como suportes para este trabalho, os debates e temas discutidos nas disciplinas de Educação e Criatividade e Educação Brasileira, ambas do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA. Onde os estudantes/pesquisadores e as estudantes/pesquisadoras buscam realizar inferências a partir das realidades já vivenciadas na Educação Básica e Ensino Superior.

As percepções preliminares que ora esboçamos nos inclinam a perceber os processos de criatividade enquanto formadores e ampliadores da cognição. Para isto, temos também o suporte das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), que nos mostra o quanto é importante nossa conduta e compreensões sobre o que é o ser criativo e como a criatividade está presente em nossa vida, até mesmo

quando não percebemos. As reflexões propostas apontam caminhos de maiores inserções no espaço educativo para percursos criativos e que propiciem o elo entre criatividade e as atividades realizadas em sala de aula.

METODOLOGIA

Com o intuito de refletir sobre os processos de criatividade e sua atuação no espaço escolar, verificando as dimensões da intuição e percepção, as vias de relacionamento sensorial e intelectual, a participação da interdisciplinaridade nesse processo de construção da consciência, a relação do ato criativo e o trabalho e as tensões psíquicas enfrentadas pelo indivíduo na sua constituição como sujeito, utilizou-se como vereda metodológica para este estudo a pesquisa bibliográfica.

Nessa perspectiva, o estudo partiu da exploração, leitura e fichamento de citação, apresentando página, parágrafo, ideia central, citações e observações e questionamentos, do livro *Criatividade e processos de criação*, da autora Fayga Ostrower, recurso didático utilizado pela disciplina Educação e Criatividade, do Curso de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Para ampliação do estudo, utilizou-se consulta e coleta de informações em referenciais sobre os processos de criatividade em diferentes autores.

Para isso, visando uma maior aproximação às disciplinas do mestrado, foram selecionados os textos de autores utilizados nas referências básicas e complementares das disciplinas Educação e Criatividade e Educação Brasileira, ofertadas pelo Mestrado em Educação, filtrando a quantidade de informações sobre a temática. As publicações selecionadas passaram por fichamento de citação e quadro resumo do texto, coletando as ideias centrais dos autores e contribuições para o estudo. Assim, inicialmente a proposta é subsidiar caminhos através desse estudo teórico, elencando uma melhor compreensão sobre os processos de criatividade e sua atuação no espaço escolar que posteriormente poderá ser ampliado através de ações de investigação em salas de aula.

CRIATIVIDADE E ESPAÇO ESCOLAR

O ato criativo está intrinsecamente ligado ao ato de formar, de buscar o novo, nas diversas relações que são estabelecidas em nossa vivência. Para que este ato seja realizado de forma processual, dinâmica e global é necessário que tenhamos espaços criativos e criadores, (OSTROWER, 2010), dentre eles, a escola pode propiciar a ampliação da criatividade e conhecimentos. Desse modo, temos também a compreensão deste espaço enquanto possibilidade de transformação e

consolidação de saberes e fazeres.

O ato criativo nasce dentro do indivíduo não somente por uma “inclinação”, desejo ou vontade, mas também e principalmente pela necessidade. A necessidade de que os espaços educativos possam ser caminhos e oportunidades para o ato de criar, para o ato de transformar e transformar-se. Além disso, o espaço educativo pode propiciar diversos *insights*, os quais serão propícios para serem utilizados nas resoluções de situações diversas e adversas. As ampliações dos sentidos criativos mudam a maneira de ver e encarar a realidade proposta. Por isso é tão importante termos na educação formal, espaços abertos e que sejam eficazes para o fazer criativo, para que se possa descortinar as realidades e superar as adversidades presentes. A criatividade é algo que se faz presente no ser humano e todas as interfaces que ele vivencia até mesmo os impulsos da psique, estão envoltos nos processos criativos. Para que a criatividade possa aflorar é preciso compreendê-la nas dimensões da intuição e percepção, pois estão presentes no ato criativo. Quando um determinado “artista” realiza uma obra de arte, ele o faz levando-se em consideração as percepções que tem do mundo, de suas vivências e também de sua intuição. O espaço da educação formal precisa ampliar este olhar e perceber as riquezas educativas que existem através da intuição, enquanto caminhos para a criação.

O trabalho intelectual e sensorial são importantes e colaboram para o desenvolvimento do homem. Não deve existir hierarquia, embora a ciência, através da cultura e tecnologia, eleja o intelecto como prioridade e isto afeta a criatividade. Na sociedade atual, o que está diretamente ligado ao intelecto, o que se pode medir e mensurar, o que está presente de forma científica e acadêmica tem um valor, sendo esta realidade presente há muito tempo. No entanto, os processos criativos ultrapassam este viés de cientificidade, pois englobam a sensibilidade, a estética, a intuição. Daí o fato de que observamos que tanto o trabalho quanto a formação tem se organizado em uma dualidade estrutural entre funções intelectuais, onde se estimulam a criatividade e o lúdico, e as funções ditas instrumentais.

Ao restringirmos a cultura criativa estamos deixando de lado importantes aspectos de nossa formação humana. As interligações, ficam pouco visíveis. O entendimento é no sentido de complementariedade, de que a criatividade pode e deve ser trabalhada no espaço da educação formal, enquanto via para dialogar com a ciência, a tecnologia, pois ambas se complementam.

As duas vias de relacionamento – uma mais sensorial e a outra mais intelectual – representam atitudes diferentes. A título de hipótese de trabalho aqui as colocamos nos polos opostos da percepção. Mas ambas as modalidades começam desde cedo a interpenetrar-se e a encaminhar juntamente a elaboração mental dos dados da realidade. E não caberia ver, na distinção, algum tipo de hierarquia. [...] considerar são certas consequências negativas que derivam do fato de uma

hierarquia de valores ter sido estabelecida pela nossa cultura; ela determina a superioridade daqueles relacionamentos que levam a formular abstrações e conceitos. (OSTROWER, 2010, pág. 83).

Nos momentos criativos, aliás, como em praticamente tudo que fazemos, existe sim intencionalidade. Ela deve ser direcionada para que estejamos abertos às novas possibilidades que o ato de criar, de ser criativo proporciona. É importante mencionar que o ato criativo é também interdisciplinar, ou seja, ele amplia as condições de interdisciplinaridade e maiores percepções em torno de si, das demais situações e também das ciências e vida em sociedade. Percebe-se que a forma disciplinar e estanque, com que muitas vezes observamos a ciência, está sendo convidada a reinventar suas pesquisas para serem mais abertas e interdisciplinares, isto se aplica também ao ambiente escolar e às disciplinas. No entanto, é preciso mencionar que ainda é incipiente esta forma de agir nas ciências.

A interdisciplinaridade quando levada a diante, torna o indivíduo mais consciente, mais sensível, ampliando as condições para que a criatividade floresça. Lembrando que na sociedade atual, existe espaço (mesmo que seja em pequenas proporções), para que se trabalhe a consciência coletiva, através da sensibilidade e consciência. Se nos lembrarmos de alguns anos anteriores, esta possibilidade era imperceptível, pois não fazia parte da cultura hodierna.

Esta cultura que ora está em mutação, interagem com os processos de intuição, fluidez, solidariedade, dentre tantos outros, que se interligam e propiciam a criatividade. Sendo que estes processos são inerentes ao ser humano e não devem ser vistos enquanto presentes somente naquelas pessoas que já lidam com a arte. Por isso, o ambiente escolar deve propiciar espaços para que a sensibilidade seja a florada, para que os conhecimentos sejam ampliados. Um ser humano que apreende e valoriza a sensibilidade encontra novos espaços para sua criatividade.

Por isso que se faz preciso valorizar os espaços escolares para que as ações de criatividade possam aflorar. O homem inserido numa cultura e permeado por suas experiências, age através e dentro dos seus significados culturais. É preciso então, que a escola seja uma agente de transformação cultural para que a cultura da paz, solidária, da reciprocidade se faça sentir na sociedade. Dessa maneira, o homem enquanto ser consciente, ser sociável, se faz socializador e socializante no contexto em que está inserido. E no espaço educativo, na sala de aula em particular amplia sua consciência criativa e criadora. Quando o ambiente escolar não valoriza outras formas de aprendizagem, que interagem com a sensibilidade, com a afetividade, está deixando de incentivar e oportunizar atividades que conduzem a criatividade. Nos estudos sobre as Inteligências Múltiplas, Gardner (1995), aborda que existem diversas inteligências, que se complementam e estão em constante presença na vida humana, ele menciona: a “Corporal-Cinestésica, Espacial, Interpessoal,

Intrapessoal,” (GARDNER, 1995, pág. 15). Ampliando as formas de enxergar as diferentes manifestações de inteligências que estão presentes nos seres humanos, colocando-as em igualdade, sem hierarquizá-las.

Destarte, a sala de aula interage nos momentos criativos, através da cultura, da sensibilidade através das diversas atividades que desenvolve. Nestas ações desenvolvidas em sala de aula, abrem-se oportunidade para a imaginação, a depender de como as atividades desenvolvidas são organizadas, nos saberes e fazeres pedagógicos. A imaginação pode ser canalizada para ampliação da cognição.

Uma das formas que o saber escolar organiza e pode ampliar-se para a criatividade é através dos processos linguísticos. Através da fala, verbalizamos nossa vida, nosso pensar, nosso ser e agir. Esta é sim uma porta de entrada e saída para processos criativos e criadores.

Entretanto, este ser criativo, que utiliza a fala, a socialização e demais situações para sua vivência, precisa de suporte para realizar as etapas de sua vida e equilibrar-se constantemente. Desse modo, isto tudo não é realizado de forma estanque, tranquila, existe uma tensão psíquica presente, que dá força, impulsiona e faz a criatividade florescer.

É através da realidade vivida no cotidiano, que o ato criativo se faz presente, para elevar nossa consciência para agirmos com sabedoria e criticidade diante dos fatos e empreendimentos realizados. É importante mencionar, que nessa intensificação das vivências, os conflitos estarão presentes e poderão ser vias para o crescimento, pessoal e grupal. As mudanças ocorridas na sociedade e a expansão da educação básica, com suas aberturas, trazem presentes outros sujeitos, os quais suas culturas foram negligenciadas durante muito tempo (ARROYO, 2012).

É preciso mencionar também que a dinâmica atual se processa de forma rápida, instantânea, buscam-se novidades de forma alienada. Na educação este aspecto é bastante percebido e constante. Existem muitas “novidades pedagógicas”, em substituição de práticas já utilizadas. A sociedade implanta o mito do novo, como algo melhor e que deve ser buscado, de forma acrítica. Na sociedade atual, os processos ligados ao novo, ao experienciar as novidades nos diversos âmbitos, traz uma inquietação gritante. Mal se consegue avaliar uma ação, atividade, tecnologia, já está obsoleta. Isto gera insatisfação, angústia e emperra os processos criativos que são realizados num contexto de respeito aos tempos de cada pessoa.

É aqui que se faz importante incluir neste estudo o trabalho. Não há sentido excluir o trabalho de uma reflexão sobre educação e processos criativos, uma vez que os vínculos entre trabalho e educação terminam por destacar o elemento humano, a atuação das pessoas na educação (ARROYO, 2008).

CRIATIVIDADE, SOCIALIZAÇÃO E TRABALHO

Quando pensamos em criatividade, muitas vezes somos conduzidos a pensar em inovação, perfeição na técnica e deixamos de lado, ou nem sequer associamos criatividade a socialização, ou processos socializantes. A criatividade perpassa a socialização em diversos âmbitos: educativo, cultural, artístico, religioso. Ela se insere nestas dimensões e pode fortalecer vínculos sociais, nos quais estarão inseridos. O ato socializante está presente também nas relações estabelecidas através do trabalho, e nem sempre percebemos esta dimensão, nesse contexto Ostrower (2010) afirma, assim [...] “A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas”.

Por isso não se pode refletir sobre o trabalho e a educação de forma separada, sendo que o avanço da divisão do trabalho levou ao surgimento de formas de educação diferentes, sendo uma dessas formas, a que é ofertada para os trabalhadores e outra a que é para as classes dominantes (SILVA, MACIEL E SOUZA, 2019), o que por sua vez molda as relações de trabalho. Assim, a educação realizaria “o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual), de outro” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 79).

Em qualquer campo de criação, o indivíduo teria que ser capaz de sustentar um estado de tensão, de concentração espiritual e emocional, de conscientização de si, de um longo esforço de produção, por semanas, meses, anos, pelo tempo, que possa durar um trabalho. Durante esse tempo, nos diferentes planos do viver, talvez no trabalho profissional também, não de ocorrer os incidentes mais variados, sucessos, fracassos, alegrias, tristezas, amor, nascimentos, mortes. Produzirão emoções e pensamentos diversos, possivelmente até contraditórios. Poderão afetar o indivíduo no cotidiano da vida ou até atingi-lo em regiões íntimas do viver, nas aspirações e em sua identidade mesmo. (OSTROWER, 2010, pág. 73).

As dificuldades passadas na vida, cada situação vivenciada, trazem também para as relações de trabalho conjecturas que se fazem presentes e estão afetando diretamente o ato criativo. Ora, diante do que foi colocado até aqui é preciso concordar com Arroyo (2008), quando este afirma que faz-se necessário assumir o trabalho enquanto princípio educativo, fazendo dessa forma o diálogo entre a prática e a teoria pedagógica, reconhecendo a centralidade do trabalho para a constituição do ser humano. Não temos como negar que cada realidade de sofrimento, de opressão vivida na classe trabalhadora, a conduz para linhas onde ficam muito claras a dominação, o poder daqueles que detém o capital. E cada dificuldade passada, com todos os percalços enfraquecem a classe trabalhadora e também os possíveis atos de criatividade.

Mas, as injunções a que a maioria tem que se submeter a fim de sobreviver nessa sociedade fragmentada e complexa, impedem que sua formação se amplie em

qualquer sentido humanista. Quando muito, as pessoas se tornam profissionais, com horários e com expedientes, mas sem tempo para viver”. [...] “que impondo-se privações análogas a uma pessoa, ela vá necessariamente tornar-se criativa. (OSTROWER, 2010, pág. 134).

Por isso a tentativa de desumanizar a educação, pelo menos das classes trabalhadoras, mas toda a educação é humanização (ARROYO, 2008) se assumirmos a reflexão que vem sendo realizada neste estudo. O mundo capitalista e neoliberal coloca como uma pessoa criativa àquela que desenvolve artefatos e ações onde se tenha como marca algo considerado como genial, original e ligado à invenção (ACOSTA, 2016). A proposta trazida pela autora se opõe a este pensamento. Pois segundo Ostrower (2010), a criatividade é intrínseca ao ser humano, e sua presença e marca também se faz presente na singeleza, na conduta criativa do respeito, na generosidade, na solidariedade, no bem viver. Esta e demais situações causam conflito e geram insatisfações. Neste mundo onde reina o capital, o conflito se faz presente das mais diversas formas, sendo que a agressividade e a competitividade destroem em nossa vida e em nossa cultura os traços de humanidade, de solidariedade.

O conflito que daí surge será exacerbado pelo fato de que, hoje, todas as colocações sociais ocorrem num clima da mais intensa e agressiva competitividade. Em nossa cultura, o clima competitivo é institucionalizado em todos os setores – cada um contra os outros – sendo visto como premissa para a criação. (OSTROWER, 2010, pág. 141).

É preciso compreender que a formação humana é um processo histórico eivado de contradições. Um processo por meio do qual os indivíduos passam a tomar consciência de si mesmo e das relações sociais das quais participam (RAMOS, 2006). Desse modo, entendemos a cisão, realizada pelo capital, entre o produtivo e o lúdico, empurrando cada vez mais o trabalhador a se desumanizar, abdicando de suas capacidades cognitivas, em nome de uma pretensa inovação tecnológica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estudo sobre Educação e processos de criatividade: reflexões a partir da obra de Fayga Ostrower, foram analisados, segundo o entendimento da autora e de outras fontes teóricas, os seguintes pontos: os processos de criatividade e sua atuação no espaço escolar; as dimensões da intuição e percepção; as duas vias de relacionamento – uma mais sensorial e a outra mais intelectual; interdisciplinaridade e consciência e Trabalho e as tensões psíquicas, favorecendo uma aprendizagem teórica significativa e possibilitando uma visão mais complexa desses fenômenos.

A proposta de estabelecer, no espaço escolar, proposições acerca da criatividade, enquanto novos rumos e caminhos para a cognição, verificada no

contexto teórico, aqui em estudo, amplia possibilidades de exploração e apropriação de múltiplas linguagens, pois a familiaridade facilita a materialização e o processo de imaginação, resultando em um fazer associado ao uso da sensibilidade, uma oportunidade para os estudantes e as estudantes manifestarem relações com o processo de aprendizagem, sentindo-se protagonistas ao agir, mediante as possibilidades do ato criativo. Visto que, segundo Ostrower (2010), o ato de apreender decorre do processo ordenado de percepção das associações, onde diversos fatores interagem na percepção e mutuamente se influenciam, surgindo significados e valorações, que acompanham toda forma que recebemos e toda forma que criamos.

Pensamento compartilhado nos estudos de Barbieri (2012), onde a imaginação e a criatividade das crianças não apresenta limites, favorecendo novos conhecimentos e aprendizagens, sendo o espaço escolar uma maneira de cultivar esse potencial naturalmente, através da fantasia, interações com materiais, busca de realização, concentração, contemplação da cultura e dos movimentos corporais, ampliando seu repertório cognitivo.

Com o propósito de ampliar o desenvolvimento da temática, verificou-se as dimensões da intuição e da percepção nos processos criativos no espaço escolar e constatou-se que o apreender envolve percepções do mundo externo e do mundo interno e a interpretação desses fenômenos, onde os processos intuitivos são caracterizados pela qualidade da percepção através de eventos cuja ordenação interior consiste o conteúdo da situação e exteriores através do agir apoiado na cultura e dentro de uma cultura. Aqui, Ostrower (2010) afirma que a criatividade é vista como inerente a condição humana, visto que são estados e comportamentos naturais da humanidade, onde os caminhos intuitivos e a inspiração provêm de áreas ocultas do ser, da interação entre o inconsciente e o consciente e o conhecimento intuitivo imediato repercute em nós como um reconhecimento imediato, o *insight*, nisso, a criação exige do indivíduo criador que atue, transpondo possibilidades latentes em possibilidades reais.

Nessa perspectiva, Freire (2018, p. 99), reflete que “a medida em que os homens refletem sobre si e sobre o mundo, seu campo de percepção é ampliado, e o que anteriormente era percebido com objetividade passa a ser percebido em encadeamentos mais profundos assumindo um caráter problemático, e portanto, desafiador”, ou seja, a medida em que o/a estudante passa a ampliar seu campo de intuição e percepção, ele/a passa a expandir sua consciência criativa, sua capacidade de reflexão, alcançando níveis mais complexos de aprendizagem.

No tocante as duas vias de relacionamento – uma mais sensorial e a outra mais intelectual, as percepções são desenvolvidas através da evolução dos relacionamentos de modo inicial, na infância, e de modo contínuo, no decorrer de

sua maturação, que podem ser percebidos em sua totalidade, de modo subjetivo, específico e/ou direto, dependendo da experiência de vida, tendo em vista que a experiência sensorial, curso do desenvolvimento humano, representa um enriquecimento que conduz a construção de definições e conceituações, moldando a consciência e a inteligência amadurecida, que é complementada em todos os momentos pela sensibilidade da pessoa, e pela sua maturidade emocional (OSTROWER, 2010).

É importante destacar que a interdisciplinaridade, nesse processo, amplia possibilidades de planejamento e caminhos para a ação no espaço escolar, por permitir que o conteúdo e os temas trabalhados se transformem em cada aula, através da relação que se estabelece com as demais disciplinas, e a consciência humana é desafiada pelo alcance do novo. Nessa perspectiva, Ostrower (2010) conclui que ser consciente-sensível-cultural moldam as ações e a realidade de vida do homem, posto que a representação da consciência através da cultura influencia no potencial criativo do indivíduo, e as inúmeras relações são ocasiões que conduzirão o homem a realização de ordenações dos acontecimentos de forma isolada e interligada, pois não há conteúdo sem contexto, e não há contexto tão fechado em si que não envolva contextos mais amplos, por isso essa troca integrativa é valiosa e constitui transformações no espaço escolar.

Nessa imersão teórica foi possível perceber que o homem elabora seu potencial criador através do trabalho, uma vez que segundo Ostrower (2010), a necessidade resultante do trabalho gera as possíveis soluções criativas para selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno e transformá-los, transpondo-os para um sentido mais completo, seja qual for a área de atuação. Assim, o processo criador deve ser visto como um processo de crescimento contínuo no homem, enriquecendo a si e a todos que estão ao seu redor. Embora as tensões psíquicas aflorem no decorrer desse processo, elas têm a capacidade de promover uma renovação constante do potencial criador, tornando-se uma função determinante nos processos criativos, pois o equilíbrio precisa a todo instante ser reconquistado, e por isso torna-se um processo vivido, contínuo, que parte de uma experiência específica para uma nova e mais ampla, e a maturação do indivíduo implicará na expressão desse potencial criativo e na realização da personalidade do ser, equilibrando as tensões e a responsabilidade social.

No universo do espaço escolar, conforme Barbieri (2012), as inquietações e dúvidas pelo professor colaboram com o ensino, pois o/a professor/a passa a se aprofundar nas suas investigações, cria seu planejamento, transforma e atualiza o conteúdo a cada aula, nesse território amplo e de expressões de diferentes sujeitos, contribuindo para o melhor desempenho de seu trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões e discussões realizadas neste estudo, compreendeu-se a importância de se trabalhar e buscar meios reais, concretos, para que atividades sejam ligadas à interdisciplinaridade, ou àquelas que possibilitam aflorar a sensibilidade, o olhar criativo, se façam presentes no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula.

O ato de criar está intrinsecamente ligado aos processos de cognição, ampliando-os e consolidando-os, para um fazer e um saber que pode iniciar-se na sala de aula e se expandir para as demais realidades sociais. Depreende-se desse modo, que a criatividade, segundo os estudos ora estabelecidos, não está vinculada (como muitas vezes, compreende-se no senso comum), ou seja, enquanto sinônimo de “*genialidade, originalidade e invenção*”.

Percebeu-se que a escola precisa organizar seus conteúdos curriculares de modo mais flexível e oportunizando atividades que possam favorecer o desenvolvimento de ações criativas e com sustentação nos suportes criativos e que fortaleçam os vínculos afetivos. Criatividade, afetividade e cognição são uma tríade que pode alavancar diversos mecanismos psíquicos, os quais proporcionam fluidez e maiores possibilidades de aprendizagem, pois ela se faz presente também em aspectos que passam despercebidos, como a solidariedade, a imaginação, a intuição, a percepção, o inconsciente. São muitas nuances no processo criativo, os quais nem sempre a sociedade atual valoriza e aponta enquanto caminhos abrangentes e repercussórios da criação. E buscar ser uma pessoa com potencial criativo, neste mundo com tantas privações e desigualdades sociais nos impulsiona a pensar e questionar sobre o mundo em que vivemos e a luta diária pela sobrevivência, onde muitas vezes ser criativo é ter condições de se alimentar com o mínimo diariamente.

Portanto, este estudo apontou que através do aporte bibliográfico, tendo por base os estudos de Fayga Ostrower, estão cada vez mais presentes e merecem reflexões, através dos cursos de formação de professores e também através da formação, seja em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada, para que a temática seja discutida e se faça presente nos centros de formação, fortalecendo a percepção de que a criatividade e todo o seu processo criador é inerente ao ser humano e pode ser consolidada, ressignificada e ampliada nos espaços educativos e sociais como um todo, fortalecendo os laços de afetividade, desenvolvimento no trabalho e socialização dos saberes.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda – São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho** – Educação e teoria pedagógica. In: **Educação e crise do Trabalho**. Org. Gaudêncio Frigotto. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**, Petrópolis –RJ: Vozes, 2012.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**, 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMOS. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Wagner Pires da; MACIEL, Paulo Henrique Freitas; SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. Educação e trabalho em tempos de precarização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 153-161, abr. 2019.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: GRUPO ANTITABAGISMO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE FUMANTES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 12/01/ 2020

Helena Barreto Arueira

Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa – Portugal, Médica de Família da Prefeitura Municipal de Búzios, Rio de Janeiro.

<http://lattes.cnpq.br/7321480045065032>

Sandra Maria de Oliveira Marques Gonçalves Queiroz

Professora, Doutora e Investigadora Integrada da ULHT, Lisboa, GCTE.

<http://lattes.cnpq.br/1455556060628904>

RESUMO: O tabagismo é uma doença que pode afetar a Qualidade de Vida. Entretanto é notório que deixar de fumar é um processo complexo. Partindo da articulação da educação e da saúde, esta pesquisa visa compreender em que medida as atividades de Educação em Saúde, desenvolvidas pelos Grupos de Controle do Tabagismo, contribuem para que seus integrantes alcancem melhores indicadores nas dimensões da Qualidade de Vida. A pesquisa proposta é de um estudo longitudinal, com uma abordagem causal, através de um

estudo experimental. O desenho metodológico consistirá em uma abordagem quantitativa, com a utilização do Questionário de Qualidade de Vida SF-36 e do questionário para avaliação da dependência da nicotina (Questionário de Tolerância de Fagerström), além do cálculo da carga tabágica. Serão realizados pré-teste e pós teste, tanto no grupo experimental quanto no grupo controle. A pesquisa será complementada por uma abordagem qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, seguidas de análises das “histórias de vida” de dois dos entrevistados. Os questionários serão analisados com base nos dados estatísticos encontrados e as entrevistas serão submetidas à análise de conteúdo. Almeja-se evidenciar que a eventual melhoria da Qualidade de vida possa ser um fator de incentivo para a cessação do tabagismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde; Qualidade de Vida; Grupo de Controle do Tabagismo.

HEALTH EDUCATION: ANTI-SMOKING GROUP AS A STRATEGY TO PROMOTE THE QUALITY OF LIFE OF SMOKERS

ABSTRACT: Smoking is a disease that can affect Quality of Life. However, it is notorious

that quitting smoking is a complex process. Starting from the articulation of education and health, this research aims to understand to what extent the Health Education activities, developed by the Tobacco Control Groups, contribute for their members to reach better indicators in the dimensions of Quality of Life. The proposed research is a longitudinal study, with a causal approach, through an experimental study. The methodological design will consist of a quantitative approach, using the SF-36 Quality of Life Questionnaire and the questionnaire for assessing nicotine dependence (Fagerström Tolerance Questionnaire), in addition to the calculation of smoking load. Pre-testing and post-testing will be carried out both in the experimental group and the control group. The research will be complemented by a qualitative approach, with the application of semi-structured interviews, followed by analysis of the “life stories” of two of the interviewees. The questionnaires will be analyzed based on the statistical data found and the interviews will be submitted to content analysis. It aims to evidence that the eventual improvement of the Quality of Life can be an incentive factor for smoking cessation.

KEYWORDS: Health Education; Quality of Life; Tobacco Control Group.

1 | INTRODUÇÃO

O tabagismo é uma doença, atualmente reconhecida como desordem mental, que pode afetar a Qualidade de Vida. Entretanto é notório que deixar de fumar é um processo complexo. Partindo da articulação da Educação e da Saúde, pressupõe-se que as atividades desenvolvidas pelos Grupos de Controle do tabagismo, sob o modelo dialógico freireano, possam ser consideradas ferramentas de promoção da qualidade de vida de tabagistas, inseridos na Estratégia de Saúde da Família.

2 | OBJETIVOS

A presente pesquisa visa compreender em que medida as atividades de Educação em Saúde (ES), desenvolvidas pelos Grupos de Controle do Tabagismo (GCT), contribuem para que seus integrantes alcancem melhores indicadores nas dimensões da Qualidade de Vida (QV).

3 | FUNDAMENTAÇÃO

Deixar de fumar não é simples nem fácil, requerendo uma abordagem cognitivo-comportamental associada ou não à farmacoterapia específica. A estratégia utilizada nos GCT se encontra em sintonia com a concepção dialógica e participativa idealizada por Paulo Freire (1992), que aplicada à ES, pode, potencialmente, ser

uma estratégia de enfrentamento do problema do tabagismo, contribuindo, ao final, para a promoção de mudanças de hábitos e comportamentos que cooperem para a melhoria da QV dos tabagistas.

4 | ASPECTOS GERAIS - TABAGISMO

O tabagismo é uma doença, atualmente reconhecida como desordem mental (ROSEMBERG, 2003), que pode afetar a Qualidade de Vida. (DE LIMA, 2017). Desde 1992, a Organização Mundial de Saúde incluiu o tabagismo na Classificação Internacional de Doenças (International Classification of Diseases, ICD 10) como síndrome da tabaco-dependência (capítulo F17.2). (OMS,1992). Sabe-se que o cigarro surgiu em meados do século 19, porém, muito antes, na Espanha, já se fumava tabaco enrolado em papel, o denominado “papelete” . (ROSEMBERG, 2003).

5 | ASPECTOS GERAIS – EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação em saúde surgiu como uma estratégia de prevenção das doenças, nos Estados Unidos da América, em 1909 (ALVES, 2011), sendo considerada uma prática social que visa à melhoria dos determinantes da saúde e, que deve ser centrada na problematização do cotidiano, na valorização da experiência de indivíduos e de grupos sociais e, na leitura das diferentes realidades. (ALVES, 2005).

Na década de 1990 tem início a implementação da estratégia do Programa Saúde da Família (PSF) no Brasil, estando as atividades de educação em saúde incluídas entre as atribuições dos profissionais do PSF. (ALVES, 2005). Cabendo às equipes do PSF identificar situações de risco à saúde na comunidade assistida e desenvolver práticas de educação em saúde voltadas para a melhoria do autocuidado dos indivíduos (MS, 1997), tendo como base, uma percepção crítica e contextualizada dos conteúdos trabalhados. (ALVES, 2005).

Partindo do pressuposto de que a educação se estabelece como uma vertente entrelaçada à saúde, Fernandes (2010) salienta que “atentar e praticar a educação em saúde como processo educativo de construção de conhecimentos em saúde” é uma atribuição dos profissionais da saúde.

6 | ASPECTOS GERAIS - QUALIDADE DE VIDA

A qualidade de Vida é definida pelo Grupo de estudos sobre qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde como:

[...] “percepção dos indivíduos de sua posição na vida no contexto dos sistemas de cultura e valor em que vivem e em relação aos seus objetivos, expectativas,

7 | IMPACTO DO TABAGISMO NO MUNDO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2017), O fumo é prejudicial para qualquer pessoa, independentemente do sexo, idade, raça, cultura e educação. Ainda segundo a OMS, o consumo de tabaco mata mais de 7 milhões de pessoas anualmente, sendo que a estimativa é que até 2030 esse número aumentará para 8 milhões de mortes ao ano. (OMS, 2017).

Estima-se que os fumantes atuais consomem cerca de seis trilhões de cigarros todos os anos. (ALWAN, 2011). Em 2012, o custo global em saúde e perda de produtividade para os governos foi de 1,4 trilhões de dólares. (GOODCHILD, 2018).

8 | IMPACTO DO TABAGISMO NO BRASIL

Em 2017, um estudo realizado com o apoio do INCA, mostrou que 428 pessoas morrem por dia no Brasil por causa do tabagismo (12,6% das mortes anuais no País) e R\$ 56,9 bilhões são perdidos a cada ano em função de despesas médicas e perda de produtividade. (INCA, 2018).

9 | O ANTITABAGISMO NO MUNDO

Segundo Boeira (2006), o antitabagismo é antigo, tendo sido do Rei Jaime I (1556-1625) da Inglaterra, a primeira obra a abordar a questão. Ainda segundo o referido autor, no século XVII vários países tentaram proibir o consumo do tabaco, sendo que apenas no início do século XX foram estabelecidas leis antitabagismo nos Estados Unidos.

10 | O ANTITABAGISMO NO BRASIL

Considerando o período de 1989 a 2010, a queda do percentual de fumantes no Brasil foi de 46%, como consequência das Políticas de Controle do Tabagismo implementadas, estimando-se que um total de cerca de 420.000 mortes foram evitadas neste período. (LEVI, 2012).

11 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para análise da Qualidade de Vida será utilizado o questionário SF-36 (*The Medical Outcomes Study 36-item Short-Form Health Survey*) que é um questionário

genérico de avaliação de saúde, de fácil administração e compreensão, formado por 36 itens, que abrangem oito componentes: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral da saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. O SF-36 foi traduzido e validado para o português para a utilização em pacientes brasileiros portadores de artrite reumatoide por Ciconelli (1997).

Será aplicado o Questionário de Tolerância de Fagerström (QTF), para estimar o grau de dependência da nicotina. (Heatherton, 1991). A utilização do QTF demonstrou ser simples, rápida, de baixo custo e confiável para a avaliação do grau de dependência nicotínica. (HALTY, 2002).

Para calcular a carga tabágica, o número de cigarros fumados por dia será dividido por 20 (o número de cigarros em um maço) e o resultado será multiplicado pelo número de anos de uso de tabaco (anos-maço). (PIETROBON, 2007).

Serão realizados pré-teste e pós teste, tanto no grupo experimental quanto no grupo controle. A pesquisa será complementada por uma abordagem qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com 06 participantes que se encontrarem fora da média detectada nos questionários. Por último, serão realizadas análises das “histórias de vida” de dois dos entrevistados. Os sujeitos da pesquisa serão participantes, com quarenta anos ou mais, do Grupo de Controle do Tabagismo (GCT), que constituirão o grupo experimental e pacientes integrantes da lista de espera do GCT, que constituirão o grupo controle. O cálculo da carga tabágica será realizado para todos os tabagistas participantes da pesquisa.

12 | INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os questionários serão analisados com base nos dados estatísticos encontrados, utilizando-se, sobretudo, os elementos de posição. As entrevistas serão submetidas à análise de conteúdo.

13 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almeja-se com essa pesquisa evidenciar que a eventual melhoria da Qualidade de Vida dos participantes dos GCTs possa vir a ser um argumento adicional, a ser utilizado em programas de Educação em Saúde, visando incentivar os pacientes a persistirem no árduo processo de cessação do tabagismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gehysa Guimarães; AERTS, Denise. **As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família**. Cien Saude Colet 2011; 6(1):319-325.

ALVES, Vânia Sampaio. **Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial.** *Interface Comunic, Saúde, Educ* 2005; 9(16):39-52.

ALWAN, Ala *et al.* **Global Status Report on Noncommunicable Diseases** 2010. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2011.

BOEIRA, Sérgio Luís. **Indústria de tabaco e cidadania: confronto entre redes organizacionais.** *Revista de administração de empresas, São Paulo*, v. 46, n. 3, p. XX, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial.** Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

CICONELLI, Rozana Mesquita. **Tradução para o português e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida.** 1997. 120p. Tese (doutorado em Ciências Médicas) - Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

LIMA, Mariana Belon Previatto *et al.* **Qualidade de vida de tabagistas e sua correlação com a carga tabagística.** *Fisioterapia e Pesquisa*, 24(3), 273-279, 2017. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1809-2950/16711324032017>

FERNANDES, Maria Clara Porto; BACKES, Vânia Marli Schubert. **Educação em Saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire.** *Rev Bras Enferm.* 2010; 63(4): 567-73.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

GOODCHILD, Mark; NARGIS, Nigar; D'ESPAIGNET, Edouard Tursan. **Global economic cost of smoking-attributable diseases.** *Tobacco control*, v. 27, n. 1, p. 58-64, 2018. <https://tobaccocontrol.bmj.com/content/tobaccocontrol/27/1/58.full.pdf>

HALTY, Luís Soares *et al.* **Analysis of the use of the Fagerström Tolerance Questionnaire as an instrument to measure nicotine dependence.** *J Pneumol*, 28(4), 180-186, 2002. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-35862002000400002>

HEATHRTON, Tood F. *et al.* **The Fagerström test for nicotine dependence: a revision of the Fagerström Tolerance Questionnaire.** *Br J Addict* 1991;86:1119-27.

INCA. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/noticias/debate-sobre-tabagismo-doencas-cardiovasculares-e-cancer-marca-dia-mundial-sem-tabaco> Acesso em 11 de dezembro de 2020.

LEVY, David; DE ALMEIDA, Liz Maria; SZKLO, Andre. **The Brazil SimSmoke policy simulation model: the effect of strong tobacco control policies on smoking prevalence and smoking-attributable deaths in a middle income nation.** *PLoS medicine*, v. 9, n. 11, p. e1001336, 2012.

LIMA, Mariana Belon Previatto *et al.* **Qualidade de vida de tabagistas e sua correlação com a carga tabagística.** *Fisioterapia e Pesquisa*, 24(3), 273-279, 2017. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1809-2950/16711324032017>

PIETROBON, Rosa Cecília; BARBISAN, Juarez Neuhaus; MANFROI, Waldomiro Carlos. **Utilização do teste de dependência à nicotina de Fagerström como um instrumento de medida do grau de dependência.** *Rev. Hospital Clínicas Porto Alegre (HCPA)*. 2007;27(3):31-6.

ROSEMBERG, José; ROSEMBERG, Ana Margarida Arruda; MORAES, Marco Antonio. **Nicotina: droga universal.** São Paulo: SES/CVE; 2003. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/wp-content/uploads/2019/01/LIVRO-NICOTINA-PROF-ROSEMBERG-2003.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2019.

Tradução de: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Día Mundial Sin Tabaco** 2017. Geneva, 2017. Disponível em: <https://www.who.int/campaigns/no-tobacco-day/2017/event/es/> Acesso em: 10 de maio de 2018.

WHOQOL Group (1994). World Health Organization – **Measuring quality of life**. Geneva: WHO (WHO/MNH/PSF/94.1). Disponível em: https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf Acesso em: 20 de julho de 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **International statistical classification of diseases and related problems (ICD-10)**. Genebra, 1992 Disponível em: https://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2019.

EDUCAÇÃO SOCIAL E CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE PARA OS CURSOS DE TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO E TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO DE ABREU E LIMA – PE

Data de aceite: 27/03/2020

**Angela Valéria de Amorim
Patricia Carly de Farias Campos**

RESUMO: O presente trabalho desenvolve um olhar para educação social e vulnerabilidade para os cursos profissionalizantes de segurança do trabalho e técnico em enfermagem. O objetivo identificar e analisar os dados obtidos de evasão nos cursos de técnico de segurança do trabalho e técnico em enfermagem em condições de vulnerabilidade. Os estados sociais interferem no estado educacional de uma pessoa, impedindo que ela venha desenvolver habilidades e técnicas profissionais por necessidade de trabalhar, cuidar dos filhos, problemas familiares entre outros. A metodologia utilizada foi descritivo, exploratório, com abordagem quantitativa. Local de estudo foi no Campus IFPE de Abreu e Lima de natureza administração pública que é uma unidade da terceira expansão do Instituto Federal em Pernambuco. População foram os alunos jovens e adultos dos cursos técnico de segurança do trabalho e técnico de enfermagem que compreende a idade de 17 a 50 anos de idade, que estejam entre o

primeiro e quarto período do curso. Tamanho da amostra foi Técnico segurança do trabalho 161 e técnicos de enfermagem 52 os alunos dos referidos períodos que estavam matriculados nos anos de 2017 a 2019. Coleta de dados foi realizado através de dados obtidos na divisão de Apoio Ensino ao Estudante (DAEE) e análise de dados por planilha Microsoft excel, 2010. A conclusão esta relacionado aos dados colhidos e analisados para um proposito de que o Instituto Federal de Abreu e lima precisa adotar medidas sociais educativas para dar condições aos discentes de concluir os cursos profissionalizantes.

PALAVRAS-CHAVE: educação social, educação profissional, vulnerabilidade, econômico.

ABSTRACT: This paper develops a look at social education and vulnerability for occupational safety courses and nursing technicians. The goal It is to identify and analyze the data obtained from dropout in occupational safety technician and nursing technician courses in vulnerable conditions. Social states interfere with a person's educational status, preventing him or her from developing professional skills and techniques because of the need to work, care for children, family problems, among

others. The methodology used was descriptive, exploratory, with quantitative approach. Place of study was at the IFPE Campus of Abreu e Lima of public administration nature which is a unit of the third expansion of the Federal Institute in Pernambuco. Population were the young and adult students of the occupational safety technician and nursing technician courses comprising the age of 17 to 50 years old, who are between the first and fourth period of the course. Sample size was Occupational Safety Technician 161 and Nursing Technicians 52 students from the referred periods who were enrolled from 2017 to 2019. Data collection was performed through data obtained from the Student Education Support division (DAEE) and analysis of data by spreadsheet Microsoft excel, 2010. The conclusion is related to data collected and analyzed for a purpose that the Federal Institute of Abreu and Lima need to adopt social educational measures to enable students to complete vocational courses.

KEYWORDS: social education, vocational education, vulnerability, economic.

INTRODUÇÃO

A educação social e as intervenções socioeducativa para jovens e adultos em condições de vulnerabilidade tem uma característica presente em nosso país e mundialmente, tornado um desafio de mudanças política educacionais. O desafio enfrentado pela educação nos tempos atuais diz respeito à possibilidade de defender uma ideia de condições melhores, através da educação e meios para tornar isso possível uma condição de vida melhor. A construção do sujeito social, principalmente na juventude, ocorre o desenvolvimento do indivíduo, capaz de modificar o entorno social e realizar projetos pessoais. Dentro das mudanças de formação de um ser humano existem diversos pontos importantes que conduzirão o indivíduo por físicos e mentais. No entanto, ponto essencial são os padrões de características transformadoras ao longo da vida. O seu desenvolvimento é permeada pelos conceitos dos papéis sociais desenvolvidos pelos membros da sociedade, essas opiniões são associadas a modelos de comportamento de referência, ideais ou não. Isso dependerá dos valores do grupo e dos modelos que forem compartilhados, mas serão os modelos disponíveis que irão atuar como referencial. Segundo Berger e Luckmann este é o processo de aprendizagem do mundo que já existia e que passa a ser partilhado por todos.

A baixa escolaridade e a falta de emprego, de acesso a benefícios públicos, ausência do poder público proporciona espaço para atividades ilícitas. Por falta de conhecimento das possibilidades de mudanças das condições de vulnerabilidades a população, muitas vezes, está à mercê da sorte e do acaso e a intervenção estatal na busca do controle e punição.

Corroborando o pensamento Freiriano, que a maneira neutra senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a opção ou o medo de acusar a injustiça. A Pedagogia Libertadora tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, e a expressão de lavar as mãos da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por não fazer mudança. A construção do conhecimento e de criação de outra sociedade ética, mais equitativa, mais compassiva, mais altruística. A instrução deve ser uma busca permanente em favor das classes oprimidas, luta para uma sociedade libertadora e igualitária (Gadotti, 1996). O objetivo desta pesquisa é analisar evasão escolar e os aspectos da educação social para os cursos de técnico de segurança do trabalho e técnico em enfermagem condições de vulnerabilidade do Instituto Federal de Pernambuco de Abreu e Lima – Pe.

A justificativa de que a nossas leis brasileiras de educação e a constituição Federal no Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, garante a essa população segundo as diretrizes do PNE Art. 2º São: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. A metodologia será um estudo descritivo, exploratório de abordagem quantitativa. O local de estudo: Campus IFPE de Abreu e Lima – PE. A população de estudante do curso de segurança do trabalho e técnico de enfermagem. O tamanho da amostra foram todos os alunos dos referidos períodos, que estavam matriculados no ano 2019. Coleta de dados Foi realizado através de dados obtidos na Divisão de Apoio Ensino ao Estudante (DAEE). Instituição de ensino. Após recebimento dos dados, foi analisado o material e avaliado e formulado uma tabela para comparar a vulnerabilidade e intervenção socioeducativa. A análise de dados por planilha Microsoft excel, 2010. Objetivos é identificar e analisar os dados obtidos de evasão nos cursos de técnico de segurança do trabalho e técnico em enfermagem em condições de vulnerabilidade.

METODOLOGIA

Tipo de estudo: O estudo vai ser do tipo descritivo, exploratório, com abordagem quantitativa. O método descritivo “tem como objetivo a enumeração das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos” (Martins; Lintz, 2000, p. 28).

Optou-se pela abordagem exploratória, porque ela “busca informações sobre determinado assunto com a finalidade de formular problemas e hipóteses para estudos posteriores” (Martins; Lintz, 2000, p. 30), bem como é adequada à abordagem quantitativa, na qual se utilizam “os números como forma de obtenção de informações acerca do tema de estudo” (Lakatos; Marconi, 2001, p. 219).

Corroborando Malhotra; et al, (2010) método quantitativo: ao contrário da pesquisa qualitativa, a quantitativa tem por objetivo quantificar os dados e é fundamentada em grandes amostras representativas, aplicando uma análise estatística.

Local de estudo: Campus IFPE de Abreu e Lima de natureza administração pública que é uma unidade da terceira expansão do Instituto Federal em Pernambuco.

População: alunos jovens e adultos do curso técnico de segurança do trabalho e técnico de enfermagem que compreende a idade de 17 a 50 anos de idade, que estejam entre o primeiro e quarto período do curso.

Tamanho da amostra: Técnico segurança do trabalho 161 e técnicos de enfermagem 52 os alunos dos referidos períodos que estavam matriculados no ano de 2017 a 2019. **Coleta de dados:** Foi realizado através de dados obtidos na divisão de Apoio Ensino ao Estudante (DAEE). **Análise de dados:** planilha Microsoft excel, 2010

DESENVOLVIMENTO

A Educação Social é a ação educativa com vista à capacitação dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social consciente. Educar tem um papel muito importante na participação social e implica intervir e provocar mudanças pessoais, interpessoal e nos diferentes sistemas onde o sujeito é movido pela família, escola, instituições, entre outros, buscando mudanças de atitude e, gradualmente, mudanças de culturas e de obstáculo da participação social e, em uma análise, do desenvolvimento (TIMÓTEO; BERTÃO, 2012, p. 15).

Segundo Monteiro, (2012), a ideia de vulnerabilidade implica a necessidade de eliminação de riscos e de substituição da fragilidade pela força ou pela resistência da vulnerabilidade um ponto de vista econômico. Dentre esses estudos, destaca-se contribuição de Glewwe e Hall (1998), que procuraram inicialmente

estabelecer a diferença entre pobreza e vulnerabilidade. Para esses autores Portanto, a vulnerabilidade possui vários segmentos que advêm da hipótese de risco e da capacidade das famílias e/ou governantes se articularem para enfrentar os possíveis problemas, tanto no âmbito social, quanto no económico e ambiental. Ela é compreendida como sendo a probabilidade de determinado grupo conseguir antecipar, lidar e superar um impacto ou atividade extrema relacionada a outros fatores como, por exemplo, grau de risco à vida, subsistência, bens e amplitude do evento. Desse modo, algumas condições ou determinantes tornam certos grupos mais propensos à vulnerabilidade, especialmente quando se consideram variáveis como classe económica, sexo, idade, conjuntura da migração, aspectos naturais e condições de saúde (WISNER et al., 2004).

Para Cain (2009), os fatores culturais também devem ser avaliados, principalmente os relacionados à etnia, género e religião que estão sempre ligados ao estágio cronológico da idade e, por conseguinte, aos ciclos de vida que modificam os riscos e a vulnerabilidade. A autora ainda enfatiza o papel dos responsáveis por sustentar as famílias, destacando como a taxa de desemprego e de mortalidade dos adultos que interferem diretamente na análise de vulnerabilidade, uma vez que o papel de responsável familiar tende a migrar para os idosos. No que tange à vulnerabilidade social, os indicadores estatísticos fornecem dados sobre aspetos que são fundamentais para a análise como, por exemplo, bem-estar e qualidade de vida (Freyssinet, 2009).

Para isso, as políticas públicas constituem-se de fundamental importância. Dessa forma, as políticas educacionais e a Constituição Federal Brasileiro em seus artigos garantem esse direito. A política pública de proteção social (no campo da seguridade social, articula as demais políticas), caracteriza-se como um dos instrumentos de garantia de direitos, condições dignas de vida, emancipação e autonomia. Nesse contexto, Souza (2011), a Educação

Profissional e Tecnológica é considerado direito e bem público, condição de desenvolvimento humano, económico e social, comprometida com a redução das desigualdades sociais e regionais.

A Lei nº 13.666, de 2018 estabelece em suas diretrizes e bases educacionais:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Dos princípios e fins da educação nacional a educação, é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade

e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Consideração com adversidade étnico -racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Corroborando com essa realidade vivenciada, a Constituição Federal Dos Princípios Fundamentais do ser humano que se constitui em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político. E não só isso, mas Constituição de objetivos fundamentais: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Diante deste contexto, existem alguns programas de educação social e a intervenção socioeducativa para jovens e adultos em condições de vulnerabilidade. Um desses programas é o Programa de Bolsa Permanência – PBP, que é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os objetivos são: viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; promover a democratização do acesso ao ensino superior e técnico, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (MEC, 2013).

O Instituto Federal de Pernambuco de Abreu e Lima-PE desenvolve esse programa de bolsa permanente para os alunos com vulnerabilidade social através

do núcleo de apoio estudantil de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Portanto, o intuito é desenvolver ações educativas de intervenção socioeducativa para jovens e adultos em condições de vulnerabilidade do Instituto Federal de Pernambuco de Abreu e Lima-PE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quantidade de alunos é de 304 nos cursos de técnico de segurança e técnico de enfermagem dos anos de 2017 a 2019. Com tudo, 242 são do curso de técnico em segurança do trabalho e 62 é do curso de técnico em enfermagem. Os dados estão apresentados no quadro 01, como também os números de matriculados, abandono ou evasão.

Cursos	Matriculado	Abandono/ evasão
Segurança do trabalho	242	42
Enfermagem	62	10
Total	304	52

O número de aluno matriculado é de 242 do curso de segurança do trabalho que corresponde a 74% a mais que os matriculados do curso de enfermagem. Esse resultado maior é devido às entradas dos cursos. O curso de técnico de enfermagem é uma entrada por ano e de segurança do trabalho são duas entradas por ano.

Conforme as figuras 1 e 2 dos cursos relacionados o percentual de alunos matriculados e evasão ou abandono.

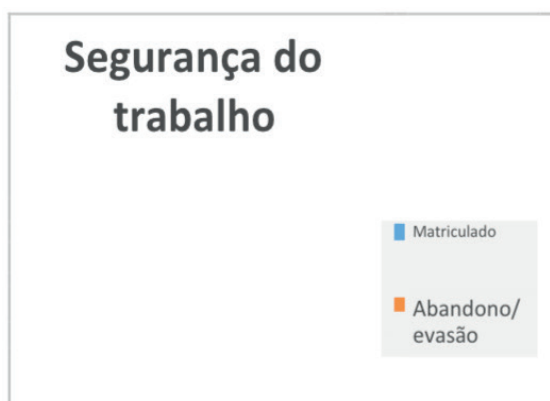


Figura 1- Curso téc. segurança do trabalho

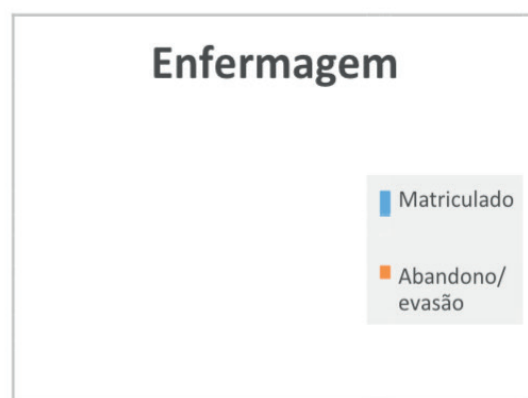


Figura 2 - Curso téc. Enfermagem

Após análise foi observado que entre os matriculados e a evasão ou abandono dos dois cursos, o de técnico de segurança do trabalho teve uma evasão um pouco maior que o curso de técnico de enfermagem e o percentual foram de 1%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados apresentaram que há uma evasão na instituição de ensino entre os dois cursos, mesmo tendo um programa de política de assistência estudantil com bolsas de permanência e outros auxílios, não foram suficientes para suprir as necessidades do estado de vulnerabilidades e socioeconômico dos discentes. Será necessário desenvolver um programa sócio educativo mais eficaz para manter os discentes que vivem em estados de vulnerabilidade. A evasão/ abandono descrita neste trabalho podem ocorrer por vários fatores. Um dos fatores é o desemprego que a maioria da população brasileira esta enfrentando nos últimos anos. Porém a profissionalização esta cada dia sendo cobrado pelo mercado de trabalho e devemos envolver os discentes com proposito e condições para que eles venham a concluir os cursos e ser inseridos no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERTÃO, A.; MOITA, G. (1998). **Uma experiência educativa rumo à espontaneidade**.

Psicodrama. Porto: Sociedade Portuguesa de Psicodrama. Nº 5, 107-118.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília**: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 29 junho 2018.

CAIN, E. Social Protection and Vulnerability, Risk and Exclusion across the Life-Cycle', in OECD, Promoting Pro-Poor Growth: Social Protection, Paris, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYSSINET, Jacques. As **trajetórias nacionais rumo a flexibilidade da relação salarial" a experiência europeia**. In: Guimarães, Nadya Araújo. Trabalho flexível, empregos precários? Uma comparação Brasil, França Japão. São Paulo: Editora da USP, 2009.

GADOTTI, Moacir. "Prefácio". In: TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papyrus, 1997.

GLEWWE, P.; G. Hall (1998). Are some groups more vulnerable to macroeconomic shocks than others? Hypothesis tests based on panel data from Peru. **Journal of Development Economics**, v.56, 181-206.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. **Lei nº 9.394/ 96**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: acessado em 24 de Setembro de 2019.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.

ed. São Paulo: Atlas, S.A., 2009.

MARTINS, Gilberto de A.; LINTZ, Alexandre. **Guia de elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEC, **Manual de Gestão do Programa**. Disponível em: acessado em 24 de Setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP, nº 05 de 13 de dezembro de 2005**. Disponível em: acessado em acessado em 24 de Setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP, nº 05 de 13 de dezembro de 2005**. Disponível em: acessado em acessado em 24 de Setembro de 2019.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

TIMÓTEO, I. (2010). **Educação Social e Relação de Ajuda – representações dos educadores sociais sobre as suas práticas**. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Évora. Évora.

_____. Mec.gov. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp05_05.pdf. Acesso em 18 Setembro 2018.

EFICIÊNCIA TÉCNICA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Data de aceite: 27/03/2020

Data da submissão: 10/01/2020

Roberto Elison Souza Maia

Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA/
PPGE
Santarém-Pa
<http://lattes.cnpq.br/3432639221215342>

Edilan de Sant'ana Quaresma

Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA/
PPGE
Santarém-Pa
<http://lattes.cnpq.br/6254159795883440>

RESUMO: A avaliação Institucional interna, inserida no contexto do SINAES, é realizada com a finalidade de melhorar, por meio do autoconhecimento, a qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta. Como forma complementar ao processo de autoavaliação apresentado pelo INEP, o desafio da pesquisa aqui proposta é mensurar a eficiência técnica dos cursos de graduação da sede (Santarém-Pa) da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, por meio da Análise Envoltória de Dados, mais conhecida como Data Envelopment Analysis (DEA). A metodologia DEA permite comparar o desempenho de cursos de graduação de forma independente, baseada

em investimentos e produtos comuns entre eles, identificando uma fronteira de eficiência comparativa, indicando o quanto cada curso, que não atingiu a fronteira de eficiência, pode melhorar nas variáveis de produto, objetivando atingir a eficiência máxima. Através de uma abordagem quantitativa de avaliação, pretende-se utilizar os conceitos e as definições de medidas de eficiência introduzidas por Farrell (1957), considerados como molas precursoras no estudo e desenvolvimento de tecnologias para mensurar eficiências mais apuradas. Objetiva-se também a exposição o debate acerca da dimensão política da avaliação na perspectiva do Estado Avaliador.

PALAVRAS-CHAVE: DEA, Ensino Superior, Estado Avaliador.

TECHNICAL EFFICIENCY OF GRADUATE COURSES OF A PUBLIC UNIVERSITY OF BRAZILIAN AMAZON

ABSTRACT: The internal institutional evaluation, inserted in the context of SINAES, is performed with the purpose of improving, through self-knowledge, the quality of higher education and the expansion of its offer. As a complement to the selfassessment process presented by INEP, the research challenge

proposed here is to measure the technical efficiency of the undergraduate courses at the Federal University of Western Pará-UFOPA headquarters (Santarém-Pa), by means of the Data Envelopment Analysis (DEA). The DEA methodology makes it possible to compare the undergraduate courses performance independently, based on investments and common products between them, identifying a comparative efficiency frontier, indicating how much each course, that has not reached the efficiency frontier, can improve on product variables in order to achieve maximum efficiency. Through a quantitative evaluation approach, we intend to use the concepts and definitions of efficiency measures introduced by Farrell (1957), considered as precursor springs in the study and development of technologies to measure finer efficiencies. It also aims to expose the debate about the political dimension of evaluation from the perspective of the Evaluative State.

KEYWORDS: DEA, Higher Education, Evaluative State.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o investimento no ensino superior tem sido extremamente importante para o desenvolvimento de muitos países, os quais têm se apropriado de suas inovações, conceitos e tecnologias. Supõe-se, portanto, que por essa razão, os cursos das universidades têm sido objeto de avaliação por parte de organismos nacionais e internacionais. Nesse contexto, centenas de instrumentos e mecanismos foram e ainda têm sido inventados para se verificar a qualidade de suas estruturas, a qualificação de seus docentes, o nível do desempenho de seus estudantes, enfim, uma boa lista de variáveis que envolvem indicadores potenciais de avaliação e que possam gerar conceitos, notas e resultados a serem examinados ininterruptamente.

Nessa perspectiva, considerando a importância de se estudar formas inovadoras para se avaliar cursos de graduação no Brasil, complementares ou não aos que já existem, o trabalho que vem sendo proposto - ainda em andamento - é uma tentativa de mensurar a eficiência técnica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, por meio da Análise Envoltória de Dados, mais conhecida como Data Envelopment Analysis (DEA). Essa metodologia permite analisar e comparar o desempenho de cursos de graduação de forma independente, baseada em investimentos (aqui considerados recursos de diferentes natureza) e produtos comuns entre eles, identificando uma fronteira de eficiência comparativa, e, ainda, indicando o quanto cada curso que não atingiu a fronteira de eficiência pode melhorar nas suas variáveis de produto, objetivando atingir a eficiência máxima.

Sobre os procedimentos de avaliação da eficiência de unidades, Casado e Souza (2007) argumentam:

Os procedimentos de avaliação da eficiência de unidades baseiam-se em informações relativas aos recursos utilizados e aos resultados alcançados pela unidade sob análise e por um conjunto de unidades similares tomadas como referências. São informações existentes nos sistemas acadêmico e contábil das universidades e, em geral, disponíveis em publicações oficiais. O enfoque utilizado pelas pesquisas recentes, têm-se restringindo à avaliação do desempenho sob o ponto de vista técnico-operacional através dos critérios de eficiência e produtividade, destacando-se trabalhos como de Belloni (2000), Façanha Rezende e Marinho (1997); Lopes (1998); Nunes (1998); Marinho (1996) (CASADO, SOUZA, 2007, p. 6).

Sendo assim, julga-se fundamental a reflexão do tema, tendo em vista a importância da utilização de instrumentos e ferramentas que possam funcionar como um sistema de informações gerenciais que permita a avaliação da eficiência técnica, visando à melhoria da qualidade dos processos administrativos e pedagógicos, e do ensino como um todo, no âmbito dos cursos em análise.

Além disso, pretende-se refletir acerca da atuação do chamado “EstadoAvaliador”, uma vez que os processos e as políticas avaliativas provêm do estado e estão atrelados à ideologia dos governantes.

2 | ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS - DEA

A origem da DEA localiza-se em um trabalho desenvolvido por Charnes, Cooper e Rhodes (1978) voltado para a avaliação da eficiência de programas escolares especiais no estado do Texas–USA.

Charnes, Cooper e Rhodes (1978) generalizaram os estudos de *Farrel*(1957), não só no sentido de trabalhar com múltiplos recursos e múltiplos resultados, mas também na obtenção de um indicador que atendesse ao conceito de eficiência, dando origem a uma técnica de construção de fronteiras de produção e de utilização de indicadores de eficiência produtiva há muito utilizada na Engenharia de Produção, e que ficou conhecida como Análise Envoltória de Dados (*Data Envelopment Analysis-DEA*). A técnica *DEA* verifica se cada unidade opera de maneira adequada ou não, relativamente a um elenco específico de recursos utilizados e de resultados obtidos, em comparação com unidades consideradas similares por seus administradores, sem a necessidade de conhecer *a priori* qualquer relação de importância (pesos) entre as variáveis consideradas. A abordagem por *DEA*, que utiliza a programação linear para estimar a fronteira eficiente, é capaz de incorporar diversos *inputs* (entradas) e *outputs* (saídas) para o cálculo da eficiência de unidades produtivas tomadoras de decisão (BELLONI, 2000, p. 39,43).

A DEA também já vem sendo utilizada no Brasil. Belloni (2000) ressalta que:

Os primeiros trabalhos utilizando a técnica DEA, no Brasil, na construção de medidas de avaliação de instituições de ensino superior, têm origem em grupos de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Alguns desses trabalhos pioneiros são: Lopes, Lapa e Lanzer 1995, 1995a e 1996; Lapa, Lopes e Lanzer, 1995; e Cury et alii, 1995 (BELLONI, 2000, p. 44).

Na perspectiva da avaliação interna, dentre os diversos caminhos possíveis, a metodologia da Análise Envoltória de Dados compara a eficiência técnica de

setores, aqui considerados cursos de graduação, mensurando suas eficiências comparativamente, e ainda, indicando caminhos a serem seguidos e objetivando atingir a eficiência máxima.

Mensurar comparativamente a eficiência técnica dos cursos acima mencionados, por meio da Análise Envoltória de Dados, possibilita identificar os cursos situados na fronteira de eficiência e, ainda, direcionar as variáveis que precisam ser melhoradas naqueles cursos que não tenham atingido a referida fronteira. Concomitantemente, pode-se utilizar os indicadores de eficiência gerados para os cursos e analisá-los. Casado e Souza (2007) afirmam que:

A Análise Envoltória de Dados é uma técnica não paramétrica que emprega programação matemática para construir fronteiras de produção de unidades produtivas que utilizam processos tecnológicos semelhantes para transformar múltiplos investimentos (de diferentes natureza) em múltiplos produtos. Tais fronteiras são empregadas para avaliar a eficiência dos planos de operação executados em unidades produtivas e servem, também, como referência para o estabelecimento de metas eficientes para essas unidades (CASADO, SOUZA, 2007, p. 2).

Por fim, entende-se que a DEA possibilita analisar a eficiência das unidades selecionadas, comparando os seus resultados, e, dessa forma, contribuindo para a obtenção de interpretações racionais tanto no âmbito particular, quanto no plano geral, de modo que se possa indicar caminhos a serem seguidos para a obtenção da eficiência que se desejava alcançar. Não obstante, deve-se ter em vista que a concepção ideológica do fazer políticopedagógico tem estado intrinsecamente atrelado ao modo de produção capitalista que possui, por sua vez, um caráter neoliberal, o qual será analisado com mais detalhe no item 4 deste artigo.

3 | ESTADO AVALIADOR

A expressão “Estado Avaliador” pressupõe a visão neoliberal da atuação do estado no que diz respeito às suas relações políticas de regulação e controle dos resultados do ensino superior. Almeida Jr. e Dias Sobrinho (2004) enfatizam que:

A avaliação, neste processo, torna-se elemento essencial na formulação e gestão de políticas no setor. Neste item destacamos (i) a figura do Estado mínimo como forma de contração do Estado para com o financiamento da educação (políticas de descentralização); (ii) a figura do Estado máximo, Estado Avaliador, como forma de controle dos resultados produzidos pelas instituições universitárias, segundo critérios de eficiência empresarial (políticas de centralização); (iii) o interesse pela avaliação como instrumento de verificação de resultados (ALMEIDA JR, DIAS SOBRINHO, 2004, p. 28).

É bom lembrar que o Estado, através de seus poderes constituídos, sempre se movimentou para atender às demandas da sociedade, tendo em vista que é dotado de capacidade decisiva e coercitiva. Portanto, a implementação de políticas públicas

para o ensino superior deveria servir, ainda que com desajustes e incoerências, como meio de acolher os anseios da comunidade acadêmica. Não obstante, diante da conjuntura neoliberal existente no país, atende-se aos interesses do mercado e do capital, em detrimento às necessidades de alunos e professores. Nesse viés Afonso (2013) ressalta que:

No contexto imediatamente anterior à assunção generalizada do fracasso do socialismo real, a primeira fase do Estado-avaliador foi claramente conotada, em termos político-ideológicos, com o neoconservadorismo e o neoliberalismo emergentes, sendo igualmente a expressão de uma agenda (já) marcadamente preocupada com a afirmação e manutenção, mais explícitas, da supremacia educacional de alguns países face a outros, reforçando (internamente) a identidade nacional e (externamente) a procura de vantagens competitivas, num mundo em que o processo de globalização tornar-se-ia crescentemente perceptível (AFONSO, 2013, p. 272).

É relevante que se possa identificar as intenções das avaliações propostas pelos governos neoliberais como bem observam Yannoulas, Souza e Assis (2009):

Temos de reconhecer o interesse na questão da avaliação de políticas sociais demonstrado pelos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais a partir do final dos anos de 1980. Esse interesse começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”, cujo foco do controle não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados desses processos, e mais, o resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde, etc.). Esse novo tipo de controle permitiu a introdução dos valores da lógica capitalista racional, poder-se-ia dizer até irracional, própria do setor produtivo (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 58).

Schneider e Rostirola (2015) veem a atuação do estado reformista da seguinte forma:

Desde os anos de 1980, vimos assistindo a um cenário de mudanças nas formas como o Estado se interpõe para implementar e controlar alguns setores da sociedade. Um dos eixos estruturantes dessas reformas tem sido a introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas. No campo educacional, a utilização de provas (para estudantes, escolas e professores) tornou-se, nas últimas décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelo Estado visando a direcionar mudanças no setor. Na senda de vários autores, é possível afirmar que as políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

As mudanças no modelo de administração pública repercutiram no setor educacional em que se passou a defender a necessidade de maior transparência por parte das instituições, confluindo para a entrada dos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização também nesse setor. Como consequência dessas mudanças, o Estado passou a fiscalizar e a avaliar os resultados obtidos em testes externos, impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias

sob seu domínio.

É importante observar que o Estado Avaliador passou por três fases distintas, como observa Afonso (2013):

Na primeira fase verificou-se que a adoção de políticas de avaliação dependeu, em grande medida, de uma expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais. Essa primeira fase foi claramente conotada, em termos político-ideológicos, com o neoconservadorismo e o neoliberalismo emergentes. Houve ainda a introdução de mecanismos de controle baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Na segunda fase, vê-se a construção de um sistema de indicadores e de avaliação internacional em larga escala. Esse estágio teria adquirido expressão nos anos de 1990, com a entrada da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no campo das avaliações internacionais o que favoreceu, no âmbito dos países, uma “aparente consensualidade” legitimadora da eficácia da avaliação. A terceira fase, designada de pós-Estadoavaliador, acentua a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (AFONSO, 2013, p. 278).

A formulação de políticas educacionais pelo Estado tem sofrido críticas, uma vez que, muitas vezes, as decisões são tomadas de forma centralizada, sem que se leve em conta as singularidades dos aspectos regionais. Carmo e Prazeres (2015) sustentam a seguinte ideia:

Nesse embate, há formulações estratégicas constantes para que tais perspectivas sejam inseridas no processo de elaboração dessas políticas. Há que se avaliar, considerando esse ponto de vista, que se poderia identificar as condicionantes locais na implementação dessas políticas. Não obstante, há intransigência do Estado em propor esse debate, revelando uma posição clara em favor da manutenção das relações de poder da classe política dominante (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 533).

Conclui-se, portanto, que a posição do Estado no processo avaliativo do ensino superior no Brasil é a de indutor das políticas que representam o anseio das classes dominantes, uma vez que cria processos avaliativos com baixa representatividade dos desejos da classe estudantil e de trabalhadores da educação, políticas essas que causam mudanças significativas na forma de se desenvolver as avaliações.

4 | O NEOLIBERALISMO E A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil convive há muito tempo com políticas públicas intencionalmente neoliberais, num movimento permanente que corrói organicamente esse nível de ensino. Mais que um vírus extremamente vigoroso, esse poderoso engenho do capitalismo, sempre pronto a corromper as estruturas mais bem assentadas, impõe-se impetuoso e bruto como um bom soldado a serviço do Estado para o capital, como bem observa Peroni:

O conceito de Estado que trabalhamos [...] é o Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia (PERONI, 2000, p. 1).

Os principais sistemas de avaliação da educação superior implementados no Brasil talvez tenham sido mecanismos relativamente eficientes para o controle das instituições educacionais por parte do Estado, bem como de seu próprio papel enquanto regulador da matéria. Além disso, importa entender que, através da avaliação, as práticas de ensino são reorientadas e readaptadas à lógica do poder dominante. Sobre o assunto Zanotto e Orso (2006) observam que:

A avaliação do ensino superior tem se revelada como um mecanismo ideológico de controle social e institucional que, ao invés de servir como meio de transformação social e de avanços do sistema educacional, tem sido utilizada para justificar diferenças e legitimar as estruturas vigentes, reforçando, assim, a divisão social e a desigualdade (ZANOTTO, ORSO, 2006, p. 1).

Sob a lógica do capitalismo, que imprime de maneira ortodoxa as diretrizes neoliberais sobre a educação superior, verifica-se que o Estado vem promovendo a mercantilização da formação, da pesquisa e da extensão universitária, bem como o corte de recursos orçamentários. Fonseca (2019) pontua o problema da seguinte forma:

Os reflexos dessa engenhosidade neoliberal, que preserva os interesses do “mercado” em detrimento das necessidades da população em geral, foram notados em pouco tempo nas universidades federais Brasil afora. Os planos institucionais de desenvolvimento tiveram de ser revistos, para enquadrar os projetos de expansão e de aperfeiçoamento das IFES à nova lógica fiscal, isso para não falar daqueles projetos que tiveram de ser sumariamente abortados. Mal podendo manter-se após os cortes de 2014 e 2015, as IFES entraram em uma situação financeira de calamidade, que colocou em xeque o custeio dos serviços mais essenciais, como tantas vezes foi denunciado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Universidades Federais de Ensino Superior (Andifes), pelos sindicatos dos docentes e do corpo técnico e pelos movimentos sociais e estudantis a órgãos de imprensa e ao Poder Legislativo (FONSECA, 2019, p. 233).

Teodoro e Guilherme (2017), refletindo sobre as políticas públicas voltadas ao ensino superior público no contexto neoliberal, advogam que:

O neoliberalismo, enquanto forma de globalização hegemônica, assumiu o mercado como uma tecnologia disciplinar para o setor público, com fortes consequências em dois planos: (i) na privatização e mercantilização da educação superior, tanto na questão do financiamento e posse, como na crescente clientelização dos estudantes e das famílias; e, (ii) na modificação do ensino e da pesquisa, modificando os modos de controle e avaliação do trabalho dos professores e pesquisadores (TEODORO; GUILHERME, 2017, p. 13).

5 | CONCLUSÃO

Entende-se que as novas formas de avaliação do ensino superior devem priorizar as iniciativas internas, uma vez que podem ser concebidas de tal forma que possam minimizar os efeitos perturbadores das políticas neoliberais.

A análise Envoltória de Dados pode ser uma alternativa, dentre outras, para se obter resultados internos, dentro de uma concepção avaliativa voltada a atender os interesses dos cursos, tanto no que se refere a novas práticas administrativas, quanto a novas formas pedagógicas de atuação, voltadas aos interesses da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, da sociedade.

É extremamente importante, portanto, que hajam avanços significativos nas formas de se avaliar a educação superior, com respostas quantitativas ou qualitativas, mas, sobretudo, com o apoio à educação crítica e emancipatória. Muito há de se fazer ainda para que tenhamos ações e atitudes verdadeiramente transformadoras da realidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 144 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253184>>. Acesso em: 3 ago. 2018.
- BELLONI, José Ângelo; LAPA, José dos Santos. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras**. 2000. 245f. Tese Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78457>. Acesso em: 05 out. 2019.
- CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 531 - 543, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60010>>. Acesso em: 20 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60010>.
- CASADO, Frank Leonardo. **Análise envoltória de dados: conceitos, metodologia e estudo da arte na educação superior**. Revista Sociais e Humanas, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 59-71, dez. 2009. ISSN 2317-1758. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/907>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.
- FONSECA, André Dioneu. **O neoliberalismo no ensino superior: “sobrevivendo nas ruínas”**.

Revista Educação e Emancipação, São Luiz, v. 12, n. 3, p. 223-245, Set.-nov, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12410>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. **Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 23, n. 3, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19146>>. Acesso em: 3 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19146>.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90.** In: Reunião Anual da ANPED, Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em: 18 out. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578. Set.-dez. 1995. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d2d1/3f37bfc30b2a333e740c1a5a9002d74fc96b.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. **Estado avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>>. Acesso em: 10 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>.

TEODORO, Antonio; GUILHERME, Manuela. **A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: anotações para uma agenda alternativa.** Laplage em Revista, [S.l.], v. 3, n. 3, p. p.8-16, ago. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/394>>. Acesso em: 16 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733394p.8-16>.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. **Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante.** Sociedade em Debate, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul.-dez, 2009. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ZANOTTO, Marijane; ORSO, Paulino José. **A universidade brasileira: componentes ideológicos do PAIUB e seus desdobramentos na UNOESTE.** 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2006.

ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA

Data de aceite: 27/03/2020

Allan Gomes dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de Maceió
- SEMED/AL; Maceió, Alagoas; <http://lattes.cnpq.br/8695305865567407>; rraav5@yahoo.com.br.

Luis Ortiz Jimênez

Professor Doutor Titular pela Universidade
Autônoma de Assunção (UAA).
<http://lattes.cnpq.br/2863106583726629>.
tutorias.uaa.ortiz@gmail.com.

RESUMO: As dificuldades existentes com a matemática no Ensino Fundamental e Médio constituíram a grande motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, sabíamos que algo deveria ser feito com o intuito de obter, dentre os muitos obstáculos, respostas e resultados que melhorassem essa área de estudo. Portanto, o objetivo principal é propor uma intervenção do ensinar e aprender em sala de aula. Assim, procuramos investigar se uma nova abordagem para o ensino da matemática, baseada na Educação Matemática e contextualizada numa relação de negociação/persuasão na aprendizagem, envolve a estratégia do aprender com a postura discente do olhar e ouvir sem copiar quando o professor estiver persuadindo e negociando

em seu ensinar. Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação caracterizada pela colaboração e negociação entre os integrantes da intervenção. Foi realizada com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde buscamos trabalhar aspectos em que poderíamos verificar e refletir para uma transformação no ensinar e no aprender. Os resultados formais e informais mostram que a inserção desta estratégia de ensino cria um ambiente de sala de aula com maior participação e interação por parte dos alunos, promove a empatia com a área de estudo e coopera para um aprendizado mais significativo e prazeroso da matemática, contribuindo para uma maior confiança entre os principais agentes da educação, o professor e o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem da matemática, Postura docente e discente, Negociação e Persuasão na aprendizagem.

TEACHING AND LEARNING IN THE
CONTEXT OF MATHEMATIC EDUCATION:
A STRATEGY IN INTERVENING THE
PRACTICE OF TEACHING IN THE
CLASSROOM

ABSTRACT: The difficulties with mathematics

in elementary and high school were the great motivation for the development of this research. Moreover, we knew that something should be done in order to obtain, among the many obstacles, answers and results that would improve this area of study. Therefore, the main objective is to propose an intervention of teaching and learning in the classroom. Thus, we seek to investigate whether a new approach to mathematics teaching, based on mathematical education and contextualized in a negotiation / persuasion relationship in learning, involves the learning strategy with the student stance of listening and listening without copying when the teacher is persuading and negotiating in your teach. We used as action methodology the action research characterized by collaboration and negotiation among the members of the intervention. It was conducted with students from the final grades of elementary and high school, where we sought to work on aspects that we could verify and reflect for a transformation in teaching and learning. The formal and informal results show that the insertion of this teaching strategy creates a classroom environment with greater student participation and interaction, promotes empathy with the area of study and cooperates for a more meaningful and enjoyable learning of mathematics, contributing to greater trust between the main agents of education, the teacher and the student.

KEYWORDS: Teaching and learning mathematics, teaching and student posture, Negotiation and Persuasion in learning.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea dentro de um contexto de transformações nos mais diversos sentidos nos faz enxergar na Educação uma fonte de realidade a ser refletida sobre seu papel e, além disso, nos propõe novos rumos, alterando de forma significativa os antigos paradigmas educacionais e disseminando novas concepções para o conhecimento humano. Neste sentido, a educação tem sido compreendida pelos diversos setores da sociedade e, frequentemente, apontada como “estratégica na possibilidade de ser geradora de uma transformação que permita à sociedade superar todos os seus impasses”, segundo (BARBOSA, 2005, p.1). Que ainda descreve que: “... a educação, hoje, sofre grande pressão no sentido de sua transformação e enfrenta o desafio de ser repensada e de promover mudanças no seu papel, finalidade e inserção social”.

Acompanhando estas transformações, seja para mudanças sociais ou para diminuir as dificuldades de aprendizagem, buscamos investigar, dentro de nossos objetivos, a contribuição que uma estratégia metodológica de sala de aula, apoiada nos suportes teóricos e práticos da Educação Matemática e a Negociação/Persuasão na aprendizagem, que age em aspectos essenciais para aprender a matemática e, ainda, criar uma nova postura do discente dentro de sala de aula para um melhor

desenvolvimento do aprender o conhecimento matemático.

Portanto, nosso foco principal que é propor uma nova estratégia de ensino-aprendizagem da matemática em sala de aula, requer, através de um caminho com ações, construir transformações e alterações que permitam que o aprender da matemática supere impasses, tanto nos contextos científico quando utilizado como pesquisa, social quando acontece a mudança de comportamento e educacional com os resultados obtidos. Ao mesmo tempo, nossas inquietações se entrelaçam aos nossos propósitos que queremos, como: qual a relação entre a negociação/persuasão na aprendizagem da matemática? É importante propor uma nova postura metodológica de estudar os conteúdos matemáticos em sala de aula? A matemática necessita de novas metodologias para o seu fazer ensinar e aprender?

Na busca de novos mecanismos que conduzem o ensino e aprendizagem da matemática, nosso novo paradigma do ensino da matemática coloca o professor com uma postura de educador do processo (Figura 1), onde o processo caracteriza-se por colocar o elemento negociador (professor) de frente, olhando para o aluno, compartilhando e construindo o aprendizado de acordo com as necessidades do educando, que por sua vez, também, se coloca de frente ao professor e, este também buscando interagir de forma colaborativa e cooperativa prestando atenção, empregando a postura do ver e ouvir, e não copiando no momento da explicação dos conteúdos. Há, portanto, o imperativo do convencimento e motivação da turma quanto ao benefício da ação docente através da negociação, do controle, da persuasão, da sedução e da empatia (TARDIFF; LESSARD, 2005).

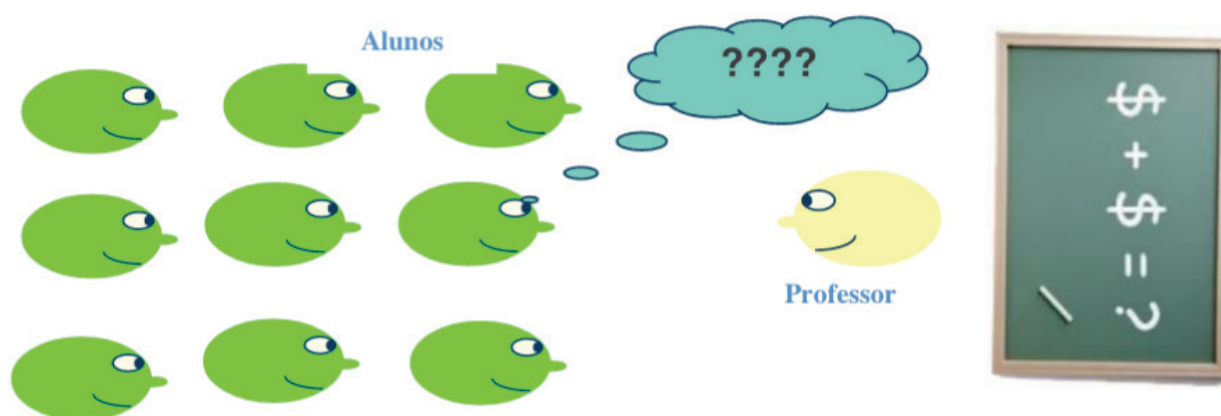


Figura 1: Metodologia proposta

Fonte: Figura construída

Na construção deste ambiente de estudo propormos um novo paradigma através da integração, da participação do discente com uma nova postura do querer “ver e ouvir” e, portanto passar a aprender de fato em sala de aula; assim como

também, o professor deverá ter uma nova postura de negociação e persuasão como instrumentos de construção da busca de conhecimento. Além disso, temos a certeza que o ensino da matemática, dentro do contexto científico, social e educacional, e, ainda, de seus defasados resultados necessita que novas estratégias, métodos, técnicas ou outras formas de ensino sejam propostas e implementadas para que desenvolvam melhores condições de motivação, estímulo e melhoria do aprender, entender da matemática.

Em virtude disso, propormos a importância de propor uma nova postura metodológica de estudar os conteúdos matemáticos em sala de aula, onde é possível ampliar os espaços para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira aberta, em que professor e alunos interajam com alegria na geração contínua dos novos conhecimentos e que esta nova estratégia de ensino favorece de forma a que tanto o professor como o aluno ocupem papéis principais e ativos, pois caminhando juntos articulam o enlace entre a percepção da importância da construção do conhecimento matemático e o entender que a matemática pode ser aprendida percebendo sua utilidade dentro e fora da escola. Segundo (MALUCELLI & COSTA, 2003, p.59) “... o trabalho do professor consiste em propor ao aluno uma situação de aprendizagem, para que ele elabore suas respostas, suas estratégias e seus conhecimentos”.

Ainda, nesse sentido, os professores que ensinam matemática devem estar atentos às necessidades que vá ao encontro dos objetivos e finalidades de uma educação transformadora e cidadã. Assim, Santos (2017) afirma que: [...] concebemos o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional e não como um sujeito passivo diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido (SANTOS, 2017, p. 35).

PROPOSTA E ABORDAGENS TEÓRICAS

O objetivo dessa pesquisa é apresentar uma breve descrição de uma nova atuação profissional do professor de matemática. Em sua execução, levamos em conta nossas atividades exercidas, angústias e vontades de mudar os resultados dos rendimentos dos alunos, construção da empatia com a área de estudo. Portanto, desenvolvemos uma estratégia didática de sala de aula que busca uma melhor postura discente no seu fazer aprender e sua identificação com a disciplina matemática e seu contexto de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, nossa proposta busca mostrar que o fator da observação e participação colaborativa da explicação didática em sala de aula, com o imperativo dos sentidos ver e ouvir, envolve uma estratégia que propõe fomentar o processo do aprender. Os alicerces teóricos da Educação Matemática em conjunto com

negociação/persuasão na aprendizagem podem contribuir para desenvolver as condições necessárias para uma nova postura entre os agentes de sala de aula, ou seja, professor e alunos, proporcionando assim, melhor aprendizado dos conteúdos específicos.

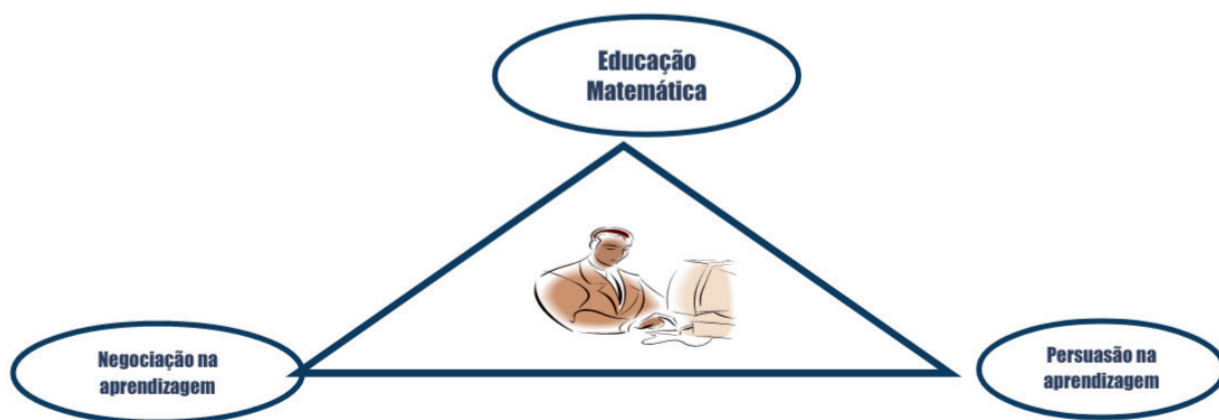


Figura 2: Enfoques teóricos

Fonte: Figura construída

Educação Matemática

Quando falamos em ensino da Matemática, nos vêm à mente diversas questões como, por exemplo: O que está prejudicando o aprendizado da matemática? Quais são as inadequações do ensino de matemática em relação ao conteúdo, à metodologia de trabalho e o ambiente em que se encontra inserido o aluno? Quais as principais diferenças entre o ensino tradicional e as novas tendências no ensino da matemática? A falta de compreensão e domínio dos pré-requisitos fundamentais traz prejuízos ao aluno em obter um bom desenvolvimento nas aulas de matemática?

Refletindo acerca dessas questões e inúmeras outras, podemos perceber que a metodologia tradicional, empregada com frequência no ensino da matemática, não acompanha o desenvolvimento das novas perspectivas da Educação nem a formação social ou profissional são adequadas às realidades atuais da Sociedade.

Portanto, esta configuração pedagógica (figura 2) retrata uma relação entre a negociação/persuasão na aprendizagem da matemática com o fomento de fortalecer a matemática como ciência e viabilizar ações pedagógicas que descrevam atitudes de negociação como mecanismo de propor motivar, estimular, respeitar e desenvolver não somente uma ação de ensino e aprendizagem, mas, sim, uma interação que desenvolva o elo entre o que vai ensinar ao que se deve ensinar, e por que não, para que ensinar. Além do mais, promover práticas pedagógicas mais próximas da realidade do aluno, coordenando planejamentos, conteúdos propostos e uma melhor interação na relação aluno/professor, são mecanismos que a Educação

Matemática busca desenvolver numa essência colaborativa da aprendizagem que visualize coerência na contextualização de seu aprendizado e a materialização de seus conteúdos, muitas vezes dentro das inovações do ensinar e aprender. Isto fica muitas vezes sendo questionado pelo contexto desta disciplina que por muitas vezes a relação professor/conteúdo/aluno não viabiliza uma forma lúdica, prazerosa ou significativa, partindo do interesse e utilização prática do alunado.

Negociação na aprendizagem

O papel da negociação na aprendizagem poderia ser a de um professor que, expondo objetivos suficientemente sérios, mostra-se livremente disposto a discutir com os seus alunos a forma como a interação de ensino deve prosseguir e o que se pode considerar como uma solução aceitável para um determinado problema (FLORES, 2005).

Entretanto, a posição teórica tradicional, em oposição à abordagem da aprendizagem como negociação, frequentemente, é aquela que vê a aprendizagem como transferência de conhecimento. Então, a sala de aula precisa deixar de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento, da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente baseada na investigação real, global, através das autoestradas da informação (PONTE, 2001). Nossa proposta pedagógica propõe um ensino/aprendizagem mais colaborativo e interativo, fruto da negociação entre professores e alunos buscando a construção do conhecimento, construindo um ambiente baseado na realização de discussões de temas específicos de sala de aula, sempre com o intuito de promover a aprendizagem matemática fundamentada na ação e reflexão e, assim, motivando e instigando os interesses dos alunos.

Assim sendo, um problema na definição do papel da negociação no contexto escolar para a aprendizagem é o desenrolar das relações entre o professor, o aluno e o conteúdo. Nesta perspectiva o professor se coloca como mediador do processo de ensino, recaindo sobre ele o gerenciamento de diversos aspectos, como: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, a quem ensinar. Nesta posição, poderão surgir ou resolver conflitos no processo ensino-aprendizagem, mas sua postura, de coerência e conhecimento o favorecerá a desenvolver estratégias didáticas de negociação que ao serem adotadas, o possibilitará resolvê-los.

Dentre o mencionado em nossa proposta didática, evidenciar o importante papel de se negociar na construção da aprendizagem em sala de aula é promover um processo de aprendizado com interações para uma junção de aquisição de conhecimentos que, acomodados num processo dinâmico de construção cognitivo, faz a solidez de um aprendizado desejado futuro que podemos denominar ser “sólido” ou verdadeiro.

Persuasão em aprendizagem

A persuasão da prática docente em nossa intervenção pedagógica procura fortalecer o contexto da negociação e promover as condições necessárias para o melhor desenvolvimento da aprendizagem no cenário de sala de aula. Portanto, devemos compreender o processo de construção do conhecimento nessa interação, professor e aluno, quando analisamos nossa capacidade de expressão verbal e a influência que o nosso discurso possa exercer sobre nossa proposta de mudar a postura dos alunos em se comportar e aprender perante o desenrolar da aula. Além disso, o discurso persuasivo pode ser caracterizado pela alternância de vozes e significados, com movimento de argumentação e contra argumentação pela abertura para o diálogo e diferentes maneiras de compreender e significar o objeto das situações de negociação (BAKHTIN, 2010).

Devemos ficar atentos às características e objetivos que podem oferecer essa importante ferramenta da argumentação que, sendo bem utilizada, pode se tornar um poderoso instrumento na vida e, também, no contexto educacional. Portanto, para persuadirmos alguém, devemos procurar conquistar esta pessoa utilizando uma comunicação agradável, com um relacionamento de empatia e, ao mesmo tempo, apelando sempre para suas emoções e sua vontade num contexto que o exercício do diálogo crie uma atitude favorável para aprendizagem.

Para Frant & Castro (2001), a aprendizagem da matemática ocorre de modo análogo à aprendizagem de coisas do cotidiano, via linguagem. Então, num ambiente onde se privilegia a aprendizagem colaborativa, num modelo de negociação colaborativa, os alunos podem expor seus pontos de vista, argumentar, buscar consensos, estabelecer metas comuns, desenvolver habilidades de comunicação, ter interesse em buscar mais e mais informações para defenderem suas ideias, expressar emoções e sentimentos pessoais.

Estratégia didática desenvolvida em sala de aula

Nossa estratégia didática teve como público alvo os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Município de Maceió/AL. Nossa atividade pedagógica vem sendo realizada de forma reativa ao contexto de ensinar a matemática em sala de aula deste o ano de 2010, mas, acreditamos, que a partir de 2015 buscamos realizar este processo educativo de forma contínua até a presente data. Nos anos de 2016 e 2017 analisamos de forma informal suas ações e resultados. Iniciamos uma análise formal com dados coletados a partir de 2018.

De forma temporal, nossa estratégia didática vem se fortalecendo através de ações e atitudes que vem sendo desenvolvidas dentro de sala de aula, entre

professor e aluno. A estratégia de ensino é que ele preste atenção na explicação dos conteúdos apresentados sem a “mania” de está copiando simultaneamente e, assim, alcançar condições de um objetivo ou resultado melhor, com empatia ao que aprende. Cenário este que privilegia o prestar atenção do momento da explicação da aula, sem copiar. Postura esta dos alunos que vem nos mostrando um ambiente de aprendizagem que envolve o ensino da matemática numa ciência mais próxima, fácil e significativa em seu estudo, fazendo desta ação didática um novo horizonte para facilitar a compreensão dos seus conteúdos específicos.

Esta estratégia, como proposta pedagógica, enfatiza que a relação professor/ conteúdo/aluno no contexto de sala de aula é um fator de extrema importância na contribuição de uma melhor aprendizagem da matemática e de sua empatia pela disciplina, onde empregando essa maneira diferenciada de ensinar seus conteúdos e, conjuntamente, favorecendo com que os alunos tenham uma nova postura e novas atitudes para receber estes ensinamentos, reflita, num manejo de educar que refaça o estudo da matemática como disciplina e conhecimento neste processo da ação docente de ensinar, ou seja, valoriza o papel do professor em explicar seus conteúdos durante suas aulas, e numa nova visão e postura dos alunos, de ver e ouvir simultaneamente o desenvolvimento das explicações dos conteúdos apresentados sem copiar, reproduzindo assim atitudes que estimulam formas de questionar, perguntar, errar, discutir e formular a sequência das lógicas na construção do entender e do não do decorar. Na matemática as regras/fórmulas são lógicas, então, devemos não necessariamente decorar, mas aprender a estudar através das sequências de compreensão e suas relações do que se está observando e, assim, compreender que a aprendizagem da matemática é um processo de prestar atenção e que depende da observação como fator de aquisição de conhecimento.

Carvalho et al. (2007, p.14) corrobora nossa proposta ainda mais dizendo que:

[...] é a partir dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula que eles entendem o que se apresenta em classe [...] os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos já construídos, com os quais ouvem e interpretam o que falamos. Esses conhecimentos foram construídos durante sua vida através de interações com o meio físico e social e na procura de explicações do mundo. [...] a criança constrói de maneira espontânea conceitos sobre o mundo que a cerca [...] esses conceitos em muitos casos chegam naturalmente a um estágio pré-científico com uma certa coerência interna.

Além disso, esta nova visão de transformação do aprender matemática é fortalecida com um manejo da forma do assistir uma aula de matemática (figura 4) priorizando a explicação do professor e não, simultaneamente, “baixando a cabeça” para copiar o assunto proposto deixando em segundo plano o “visual” das relações explicação/entendimento e dúvida/pergunta/resposta. Não pretendemos em nossa proposta coibir o copiar ou o transcrever dos assuntos/exercícios apresentados em

cada conteúdo matemático em sala de aula, pois temos a compreensão que esta ação de estudo fortalece o entender e faz uma melhor memorização dos assuntos propostos. Mas, o novo cenário de relacionar o ouvir e o ver ao mesmo tempo, como uma postura do assistir uma explicação de uma aula de matemática, revelam novos padrões do querer aprender e do construir sentidos a questionamentos internos do estar ou não aprendendo ou se tem lógica ou coerência nas explicações, a qual possibilitará que o conhecimento matemático seja algo acessível e com o seu uso ou exercícios a memorização desses conhecimentos fortaleçam a aprendizagem de forma mais significativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido por um docente em exercício em sala de aula que incomodado com os maus resultados e falta de identificação dos alunos com o estudo em geral e da matemática, busca investigar essa problemática no âmbito escolar com ações que visam agir de forma direta, através da estratégia pedagógica Negociação/Persuasão com seus alunos. O estudo envolveu uma pesquisa descritiva, empregando o instrumento questionário, para melhor sedimentar as conclusões de nossa proposta e refletir sobre os caminhos realizados.

Dentro da articulação pedagógica para melhorar nossa performance com a matemática e a empatia com a área de estudo, tivemos como público alvo 02 (duas) turmas de 9ºs anos do turno vespertino da disciplina de matemática, perfazendo um total de 87 alunos matriculados. Neste contexto, os procedimentos empregados nesta intervenção pedagógica se processam pela caracterização da colaboração e negociação entre os integrantes da pesquisa, e, assim, observar, refletir, desenvolver e avaliar sua eficiência de forma formal e informal como um processo contínuo de verificação e ação para obtenção de resultados mais amplos e consistentes na aprendizagem da matemática.

Assim, definimos que nossa proposta metodológica, a pesquisa-ação, surge de uma forma de ação planejada de caráter educacional no contexto de sala de aula e entre seus autores. A sua utilização possibilita que seus participantes tenham condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva e, ainda, possibilita que o professor em sua execução do processo intervenha, analisando-o e monte seu objetivo de forma a mobilizar os alunos num canal de reflexão conjunta e participativa sobre as ações e atitudes desenvolvidas.

Neste contexto, nosso procedimento didático promove condições para ações e transformações de situações dentro da sala de aula, e, assim, segundo (THIOLLENT, 1985, p. 14):

“a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Ainda, para alcançar os objetivos previstos sempre tivemos a preocupação de verificar se ações desenvolvidas estavam tendo sucesso e, portanto, traçamos procedimentos de observação, como: a) verificar se melhorou a identificação com a disciplina; b) obtenção de resultados consistentes e com aprendizagem; c) melhoria do comportamento de sala de aula; d) desenvolvimento da postura de perguntar e discutir em sala de aula; e) diminuição do receio ou medo da disciplina; f) análise de resultados obtidos nas aprovações mensais e anuais; g) conversas informais com o corpo docente e pedagógico da escola a respeito do crescimento e gosto dos alunos com a disciplina e dentre outras. Enfim, este acompanhamento avaliativo da proposta vem sendo realizado deste 2015.

Então, para entender nossa proposta, isso depois de alguns anos realizando abordagens informais, ao término do ano de 2018 foi realizada uma pesquisa classificada como exploratório-descritiva, com uma abordagem quantitativa, onde buscamos obter dados de nossa estratégia pedagógica como objeto de investigação. Além disso, era necessário verificar se o caminho traçado por nossa estratégia de ensino estava sendo efetivo, transformando a forma do aprender de forma objetiva, então, propomos uma pesquisa de campo como apoio estatístico na obtenção de respostas que referenciasse todo o contexto de mudanças por parte dos alunos. Empregamos o instrumento avaliativo, questionário, com 05 (cinco) perguntas fechadas destinadas ao corpo discente público alvo de nossa pesquisa. A coleta dos dados ocorreu num momento único com 77 (setenta e sete) alunos presentes.

Os alunos participantes da pesquisa, presentes na classe, responderam ao questionário de análise referente à postura, crescimento pessoal, gosto e aprendizagem em relação à disciplina de Matemática e, portanto, o nosso intuito era de promover um processo decisório que venha pensar num futuro com resultados e objetivos, e que mostre a finalidade deste trabalho que é verificar se a estratégia didática de ensinar a matemática com uma nova postura dos pesquisados em ver e ouvir sem copiar seria alcançado com a análise das respostas pesquisadas.

Reafirmamos que nosso método passou por um período de observação direta e indireta anterior a este processo formal de coleta de dados, onde de forma informal fizemos o levantamento de informações que foi realizado e desenvolvido através das participações, dos resultados obtidos nas avaliações e reações positivas em relação à estratégia aplicada. Então, neste diagnóstico inicial informal, o planejamento para novos passos de nossa proposta de sala de aula tiveram os objetivos de continuar estimulando as reações e atitudes que os participantes de maneira coletiva e no

agir participativo expressavam de forma evolutiva.

Portanto, havia uma necessidade de verificação de como nossa estratégia de ensino e aprendizagem estava evoluindo em sala de aula, e, assim, de forma formal construímos as condições necessárias de investigação para termos condições de entendermos que pontos estavam sendo positivo ou se precisaríamos melhorar em algum aspecto. Pelo fato de desenvolver uma pesquisa que trata do fazer ensinar e aprender em sala de aula buscou-se, através de uma pesquisa de campo com a utilização de instrumentos estatísticos, como observação (diretas e indiretas) e questionários previamente estabelecidos, o diagnóstico das situações que nos mostrasse a real dimensão de nossa proposta pedagógica.

Este levantamento primário de dados nos deu uma compreensão/interpretação sobre os rumos de nossa estratégia pedagógica, e, portanto, determinaram quais os caminhos futuros que poderão ser seguidos. Esta análise poderá ser complementada/reformulada de acordo com as interpretações/discussões/avaliações que trarão à nossa proposta, e, complementadas, com nossas observações contínuas dentro de um contexto coletivo de atitudes, conversas, reações e sugestões no desenvolvimento de nossa prática.

RESULTADOS

Nossa estratégia de ensino mostrou-se eficaz, pois permitiu que muitos alunos alcançassem melhores resultados, não só nas notas das avaliações, mas também na compreensão da disciplina matemática, de forma mais segurança e significativa. Os resultados obtidos indicam e realçam que é possível usar os temas Educação Matemática e Negociação/Persuasão como recurso para o ensino da Matemática, considerando que o comportamento dos alunos pode ser melhorado com um ambiente de colaboração e negociação. Este olhar conclusivo mencionado se deu de forma informal, onde desde 2015 acompanhamos o processo de diferentes formas: observação direta e indireta, postura e atitudes internas e externas de sala de aula, resultados formais e informais de aprovações e avaliações, melhor assiduidade nas aulas, diminuição de conflitos e problemas de comportamento, mostrando-nos resultados mais que positivos.

A pesquisa foi desenvolvida e realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, Município de Maceió/AL. O desenvolvimento desse trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, onde envolveu o uso do instrumento questionário, previamente confeccionado pelo pesquisador, para a coleta de dados. Participaram do estudo respondendo o questionário 77 alunos das 02 (duas) turmas dos 9º anos no decorrer do ano letivo de 2018 com todas as perguntas fechadas.

Verificamos pela análise feita que os alunos perceberam melhora e evolução em seu conhecimento com esta nova prática de ensino em sala de aula. Em outra análise, de forma informal, empregamos o instrumento da observação, onde percebemos que as turmas tiveram significativas melhoras de comportamento, no respeitar as normas e condutas de sala de aula.

O levantamento das informações contidas nas respostas dos alunos pesquisados revela a percepção deles quanto a diferentes aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem da Matemática em nossa proposta. Então, as respostas do questionário nos levaram a seguinte análise, que, conjuntamente, com as tabelas abaixo expressam a descrição os valores numéricos e percentuais obtidos a partir das apreciações e interpretações das respostas de cada pergunta aplicada no instrumento da pesquisa.

Apresentam-se na Figura 1 as opiniões dos alunos com relação ao seu gosto pela disciplina de Matemática.

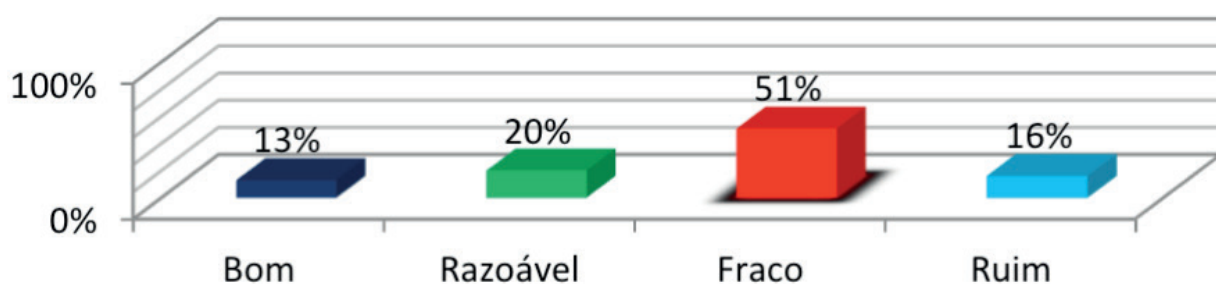


Figura 1 - Pergunta 1: “Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi?”

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Verificando a Figura 1 verifica-se que as respostas dos alunos demonstraram um perfil de uma não relação antiga de gosto pela matemática. A maioria (67% das respostas) optou pela resposta fraco/ruim na sua relação com a matemática, porém existe uma porcentagem relativamente grande (33%) que informaram bom/razoável em seu gosto pela disciplina e, portanto, podemos dizer que estes não estão distantes de seus estudos.

Existe uma falta de identificação ou entendimento desta (área de estudo) disciplina e se juntarmos as respostas de razoáveis com a resposta fraco e ruim temos mais de 80% que não possuíam uma boa relação ou identificação com a disciplina. Percebeu-se, também, numa forma de observação e perguntas que existiu por parte dos alunos uma expectativa e confiança em relação a nossa nova postura de ensinar e aprender, pois eles confundiram a pergunta do antes e o que estão hoje. Situação sanada no momento, mas que pode ter influenciado num

contexto da visão da pergunta.

Na Figura 2 encontram-se descritas a opinião dos alunos acerca da importância do professor de Matemática usar diferentes maneiras de ensinar.

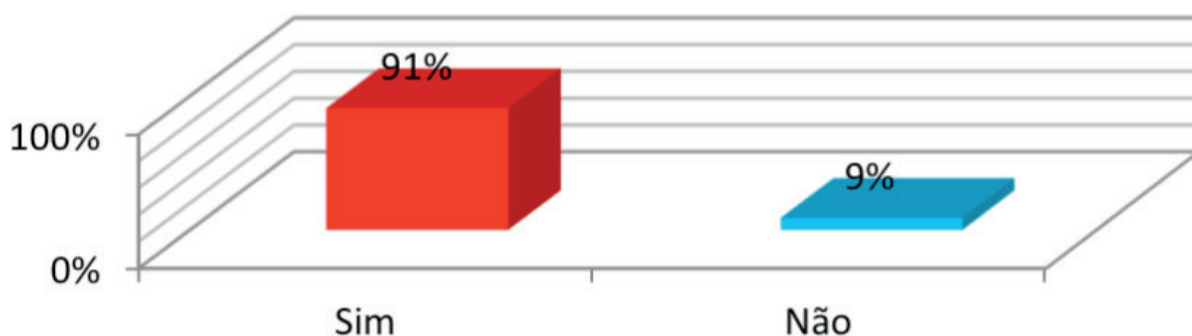


Figura 2 - Pergunta 2: “Em sua opinião, o professor de Matemática deve usar diferentes maneiras de ensinar a Matemática?”

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

De acordo com os resultados demonstrados na pela Figura 2, constata-se que os alunos acreditam que os professores de Matemática devem usar diferentes maneiras de ensinar, pois iria nos dar uma ideia que nossa nova postura em sala de aula era algo desejado. Como podemos observar, a grande maioria (91% dos alunos) mencionou positivamente a resposta sim e acreditam que os professores devem melhorar nas estratégias do ensino da matemática. Verifica-se que uma pequena quantidade dos alunos espera melhoria nesta área de estudo (9%). Observamos, também, que fatores quantitativos e qualitativos foram diagnosticados nestas respostas obtidas. Objetivos foram alcançados, mudanças e conquistas ocorreram e, portanto, ações positivas foram criadas para que a maioria acreditasse em mudanças. A matemática necessita de atividades, ações e atitudes que mudem sua visão negativa e crie perspectivas em sua identificação, em seu estudo e no ato de aprender. Então, nossa proposta pedagógica de uma nova postura do discente em sala de aula, que gera todos os elementos elencados acima, pois observamos e reconhecemos os resultados obtidos, que o não copiar no momento que o professor leciona seus assuntos amplia o entender do que se ver e ouve e, assim, desenvolve uma melhor aprendizagem. Portanto, este percentual de 91% que responderam Sim ficou claro que os alunos acreditam que o professor de matemática deve buscar utilizar maneiras diferentes de ensinar. Este grande percentual nos mostrou e criou-nos um sentimento de fortalecimento e estímulo a continuarmos com a prática de nossa proposta e da necessidade de sempre estarmos atento às mudanças em busca de construirmos um ensino mais prazeroso e significativo aos nossos alunos.

Demonstra-se na Figura 3 a opinião dos alunos referente à contribuição da

realização de nossa proposta de pesquisa, onde se pergunta se a estratégia que propomos houve ou não melhora na aprendizagem da Matemática.

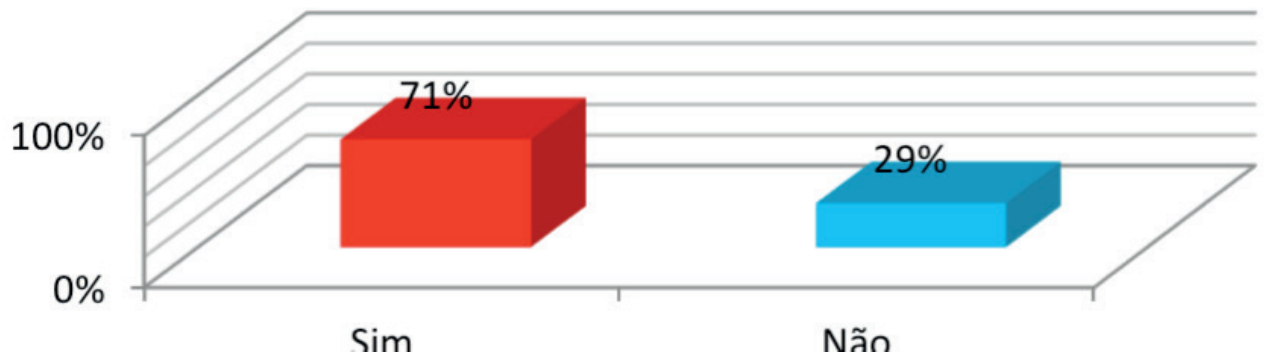


Figura 3 - Pergunta 3: “Na estratégia de ensino de prestar atenção às explicações e não copiar neste momento, você acredita que houve melhora na sua aprendizagem da MATEMÁTICA?”

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Por meio das respostas dos alunos na Figura 3 mostra que 71% dos alunos pesquisados responderam SIM e, assim, acreditamos que a estratégia didática de ensino de prestar atenção na aula e não copiar houve melhoras em seu aprendizado, e verifica-se que 29% não acreditam em nossa proposta. Outro fator importante de constatação que nosso objetivo está sendo alcançado, pois se compararmos com o índice da pergunta 1 analisamos um bom crescimento e mudança de visão, apesar de termos apontado um possível desentendimento da questão. Este grande percentual (71%) projeta uma reflexão de grande importância que é esta nova alternativa de estratégia pedagógica no aprender da Matemática. Isso demonstra empatia com a área, autoestima que produz incrementos para uma aprendizagem da matemática mais significativa e de resultados mais positivos quando comparado ao seu gosto anterior. Também, demonstra que nossa condução didática em sala de aula tem resultados positivos e que os objetivos estão sendo alcançados.

Na Figura 4 apresenta-se a opinião dos alunos sobre o seu atual gosto pela Matemática após ter participado de nossa proposta didática para o seu processo de aprendizagem da disciplina.

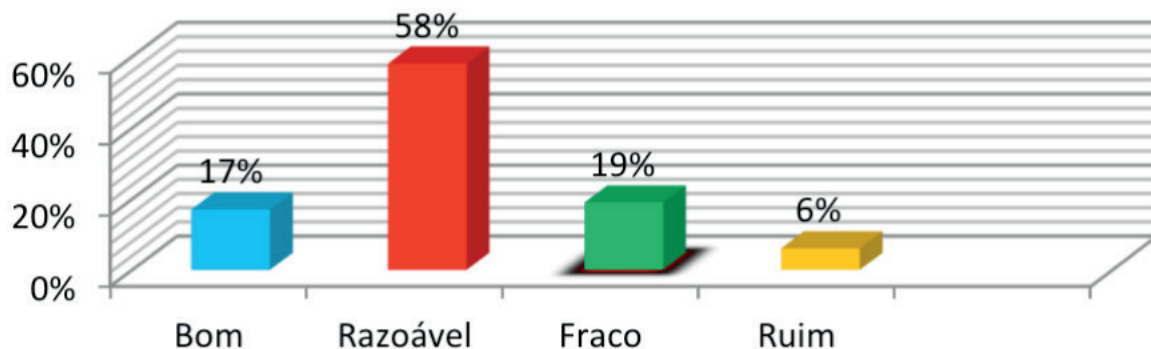


Figura 4 - Pergunta 4: “Em sua opinião, como você avalia o seu gosto pela Matemática hoje?”

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Pela Figura 4 torna-se nítido que os alunos concordam numa melhora e que nossa proposta teve relevância na estruturação de sua melhor aprendizagem com a Matemática, onde 75% (dentre Bom e Razoável) registraram sua opinião que podemos decifrar dentro de todo o processo como uma postura positiva sim. Assim, a Figura 4 nos mostra que 58% dos alunos avaliam seu conhecimento de matemática hoje razoável. Observando a resposta da pergunta 1 que apontava 20% nesta situação de seu conhecimento antigo, tivemos, novamente, uma boa melhora nesta amostragem. A situação demonstrada é de extrema positividade e a sinalização de que nossa proposta teve e tem consistência e expansividade em sua formatação. Portanto, tal percentual atingido nos mostra que os alunos pesquisados acreditaram nesta proposta pedagógica e didática de ensino de melhoria em seu aprendizado. Outro fator importante de constatação foi que nossos objetivos foram alcançados, pois se compararmos com os índices da análise da pergunta 1, podemos verificar várias melhoras em todos os quesitos respondidos o que nos mostra um incremento e mudança de empatia com a área de estudo e, porque não, em seu aprendizado.

A Figura 5 traz a demonstração dos resultados sobre a opinião dos alunos acerca da importância que a Matemática tem para seus estudos e em seu cotidiano.

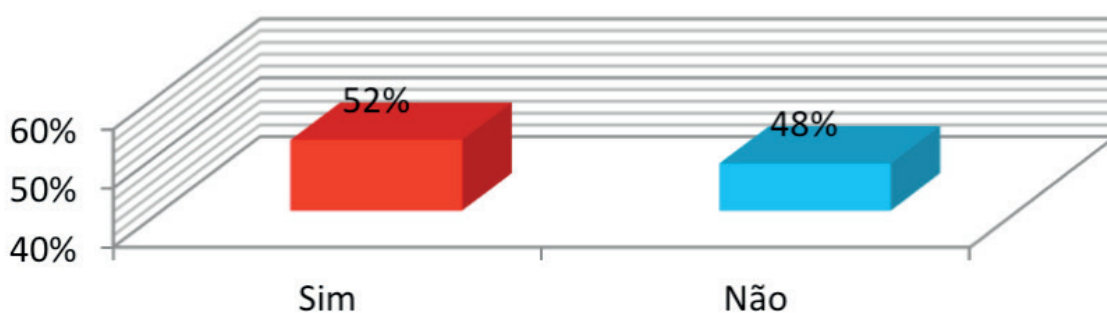


Figura 5 - Pergunta 5: “Você acredita que a Matemática é importante para seus estudos e no seu dia-a-dia?”

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Torna-se visível ainda por meio da Figura 5 que esta área de estudo permanece sendo um espaço receoso por nossos alunos, apesar de nossa proposta apresentada. Nesta pergunta apenas 52% registraram SIM, que acreditam que a matemática é importante em seus estudos e no dia-a-dia. Foi observado que os alunos entendem a importância do professor de matemática de melhorar suas aulas com umas novas alternativas pedagógicas que as tornem mais atraentes e significativas em sua forma de ensinar e que houve um incremento de quando comparado ao gosto anterior e atual pela matemática.

Neste sentido e aprofundando da análise, ficou claro que a importância do fazer diferente como professor em sua forma de ensinar e a criação de um ambiente de interação, aluno e professor, num contexto do prestar atenção ouvindo e olhando fez a diferença no entender melhor a matemática, pois 71% dos alunos pesquisados mostraram essa importância em suas respostas. Mas, foi diagnosticada uma preocupação na conjuntura de uma observação direta com os pesquisados e seus dados coletados, onde foi possível verificar que os alunos possuem, ainda, muitas angústias e incertezas sobre a disciplina matemática, sofrendo forte influência da falta de pré-requisitos das aprendizagens em séries anteriores e as metodologias empregadas nesses ensinamentos.

Assim, nossa análise geral nos mostra muitos acertos em nossas ações práticas e teóricas de suporte a nossa proposta, onde o prestar atenção e o não copiarem no momento da explicação, prestando e assistindo as aulas, resultou numa boa estratégia de ensino para área de ensino que necessita cada vez de inovações pedagógicas e vontade dos profissionais em fazer diferente. Apesar de nossa estratégia de ensino não ter muito tempo de aplicação, e, assim, precisamos de mais tempo para construir um enraizamento desta postura e desmontar atitudes erradas no assistir das aulas e, também, obter um apoio maior de outros colegas professores, nas séries anteriores, que entendam nossa proposta e desenvolvam nossa estratégia de forma conjunta para criar um entrelace entre as séries. Então, não se esconder com metodologias que cada vez mais continuam sendo apenas puramente expositivas, pois o profissionalismo docente perpassa além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área e devem entrelaçar no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender para exercer melhor seu profissionalismo docente.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a partir da referida pesquisa constata-se que este trabalho de pesquisa, ao apresentar uma estratégia de ensino didático para o contexto

do aprender e gostar da matemática, empregando embasamentos teóricos da Educação Matemática e Negociação/Persuasão na aprendizagem, forma condições para facilitar o aspecto sólido, significativo e atrativo na atividade de reforçar a aprendizagem matemática.

Nossa pesquisa formal não se dirigiu para todos os segmentos observados, mas refletiu um meio de como acenamos para uma melhor compreensão das dificuldades que a área de estudo apresenta no cenário que vivenciamos em sala de aula.

Diante da análise dos dados coletados podemos classificar nossa proposta como muito produtiva em função de nosso objeto de investigação que queria constatar se uma estratégia didática, coordenada no contexto da negociação e persuasão entre professor e alunos, dentro de um ambiente de sala de aula era possível. A estratégia possibilitou maior relação entre os alunos e a disciplina e cumpriu com seus objetivos, pois traz retornos a quem ensina, aos alunos participantes, a escola como instituição educadora e a matemática como disciplina e ciência.

Nos resultados obtidos verificamos que o desenvolvimento da pesquisa promove a valorização dos agentes educacionais, o professor e o aluno, neste processo colaborativo de estratégia didática. Através de seus novos papéis dentro desta inquietante procura de melhoria do ensino e aprendizagem da matemática, procuramos fazer com que os mecanismos fossem formalizados com o intuito de visualizar um processo dinâmico em sala de aula, no qual, obtenhamos melhorias nas condições do ensino de forma lúdica, interativa, inteligente, criativa e atraente.

Vale ressaltar que, ao longo da atividade, tentamos deixar também explícitos nossos objetivos de interação, compartilhamento e de colaboração no que se refere a uma nova visão do professor e sua relação com os alunos. É uma contribuição necessária para que nossos professores realmente engajados no processo ensino-aprendizagem da matemática possam reconhecer os méritos desse trabalho e, assim, após a sua leitura, perceber o seu instrumental para a sua ação docente, refletindo sobre sua prática pedagógica no sentido de aperfeiçoá-la. Assim sendo, este trabalho, em seu conjunto, é um modo de alerta contra os modos operantes desvirtuado do ensino e aprendizagem da matemática e, também, uma busca de respostas aos descontentamentos praticados por seus agentes na falta de uma maneira melhor de relacionamento, postura e ensino no espaço da sala de aula, e, assim, contribuir como instrumento de suporte à construção/negociação da aprendizagem que vai desenvolver e elevar a qualidade da Educação Matemática em nossas escolas.

Esses são desafios à realização desta proposta em sala de aula. A pesquisa apresentada, no entanto, mostra que a realização desta estratégia no contexto da aprendizagem do aluno é viável.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Nanci Rodrigues (2005). **Mediação e Negociação de Sentido em Práticas de Educação a Distância Voltadas à Formação Profissional**. http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/672/2005/11/mediacao_e_negociacao_de_sentido_em_praticas_de_educacao_a_distancia_voltadas_a_formacao_profissional. Acessado em 10 de maio 2019.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 2007.

CIFUENTES, J.C. **Fundamentos Estéticos da Matemática: Da Habilidade à Sensibilidade**. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Filosofia da Educação Matemática: Concepções e Movimento** Brasília: Editora Plano, 2003.

FLORES, C. Dias. **Negociação Pedagógica aplicada a um ambiente multiagente de Aprendizagem Colaborativa**. 2005. 121p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

FRANT, J. B & CASTRO, M. R. **Pensamento combinatório: uma análise baseada na estratégia argumentativa**. In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

MALUCELLI, V. M. P. B; COSTA, R. R. **Inovações metodológicas e instrumentais para o ensino de Ciências e Matemática**. Curitiba: IBPEX, 2003.

PONTE, J.P. (2001). Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acessado em: 05 de junho de 2019.

SANTOS, Marilene Xavier. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam Matemática e construções de práxis pedagógicas**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: VOZES, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

Data de aceite: 27/03/2020

Georges Cobiniano Sousa de Melo

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Paraíba, Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Escola Superior da Advocacia da Paraíba – ESA/PB.

cobiniano@hotmail.com

Márcio Aurélio Carvalho de Moraes

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Campus Rio Claro, Mestre em Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Piauí.

marcio@ifpi.edu.br

RESUMO: Há muito tempo, a humanidade se indaga o que seria ser humano integral. Partindo-se do pressuposto de que as primeiras explicações advinham da religião, tem-se que para o cristianismo a perfeição é assemelhar-se a Deus. Com o advento do Humanismo, o homem passou a ser problema, objeto e paradigma de estudo. Portanto, a resposta deve ser encontrada analisando-se o próprio

homem. As declarações emitidas por dezenas de países, na Assembleia Geral das Nações Unidas, confirmam o trabalho e a educação como direitos humanos, indicando-os como imprescindíveis para uma vida digna e para uma cidadania ativa. Esse ponto de vista é corroborado por bibliografia especializada em educação profissional e ensino integrado, que apontam ser o trabalho o que caracteriza o ser humano, demonstrando, por sua vez, que a educação é instrumento de conscientização, necessária para a realização de todos os direitos humanos. Para se alcançar o ensino integrado, é preciso romper com a dualidade histórica entre educação profissional e propedêutica, que relega a primeira ao mero tecnicismo. Assim, é preciso que se alie à educação profissional as dimensões da cultura, conhecimento e tecnologia, formando seres humanos capazes de transformar a realidade e de transformarem a si mesmos, refletindo sobre a práxis do trabalho. Porém, no Brasil, o ensino integrado tem como desafio a submissão histórica da educação profissional aos interesses econômicos, pautados pelo capitalismo do tipo dependente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino integrado. Trabalho.

ABSTRACT: Humanity has long wondered what

it would be like to be an integral human being. Starting from the assumption that the first explanations came from religion, it is clear that for Christianity, perfection is to resemble God. With the advent of Humanism, man became a problem, object and study paradigm. Therefore, the answer must be found by analyzing the man himself. The declarations issued by dozens of countries, at the United Nations General Assembly, confirm work and education as human rights, indicating them as essential for a dignified life and active citizenship. This point of view is corroborated by a bibliography specialized in professional education and integral education, which points out that work is what characterizes the human being, demonstrating, in turn, that education is an awareness tool, necessary for the realization of all rights humans. In order to achieve integral education, it is necessary to break with the historical duality between professional and propaedeutic education, which relegates the former to mere technicality. Thus, it is necessary to combine the dimensions of culture, knowledge and technology with professional education, forming human beings capable of transforming reality and transforming themselves, reflecting on the praxis of work. However, in Brazil, integrated education has as a challenge the historical submission of professional education to economic interests, guided by dependent capitalism.

KEYWORDS: Integrated education. Education. Work.

1 | INTRODUÇÃO

A definição de ser humano integral depende do ponto de vista adotado. Para as religiões, a exemplo da cristã, pode significar a semelhança com Deus. Mas, certamente, não é esse o conceito mais adotado nos dias atuais.

Com a inauguração do Humanismo, o centro das atenções deslocou-se para o próprio ser humano. Assim, o estudo de suas características - e do que os diferencia dos outros animais - é o que deve determinar o que se entende por homem e por ser humano integral.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH - relaciona os direitos considerados humanos, elencando-os como necessários para a construção de uma sociedade internacional justa, fraterna e igualitária. Dentre esses direitos, encontra-se o de trabalho justo e satisfatório, condição *sine qua non* para uma vida digna.

O homem trabalha, alterando a natureza, produzindo sua sobrevivência. Mas o faz de maneira consciente, o que o diferencia dos outros seres vivos. Essa atividade, por sua vez, é o que torna o homem o que ele é. Dessa maneira, deve-se partir da perspectiva do trabalho a conceituação de ser humano integral, bem como do ensino capaz de fazê-lo alcançar essa realização.

2 | SER HUMANO INTEGRAL

A expressão ser “humano integral” pode trazer muitos significados, dependendo do ponto de vista adotado. O primeiro conceito a ser investigado é o que parte do teocentrismo, já que durante muito tempo a humanidade se guiou pelos dogmas que seguem as religiões.

Com relação especificamente à religião cristã, Deus é considerado a própria perfeição. Então, como ser humano integral, entende-se a similitude com aquele Ser Superior. É o que se depreende do Livro de Gênesis, da Bíblia, que aborda a criação do homem e da mulher, antes de incorrerem no pecado original:

Também disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou (BÍBLIA, 2006, p. 8)

Interessante observar que essa passagem bíblica já abordava o trabalho como característica humana. Ao apontar que o homem dominaria a natureza, diferenciou-o dos demais animais, apontando-o como capaz de transformá-la para produzir sua própria sobrevivência.

Numa mudança de paradigma, a sociedade moderna foi marcada pelo abandono do teocentrismo. Inaugura-se, assim, a Era do Humanismo, conforme explica Renaut (2004 apud BARBOSA, 2011):

[...] o que define intrinsecamente a modernidade é, sem dúvida, a maneira como o ser humano nela é concebido e afirmado como fonte de suas representações e de seus atos, seu fundamento (*subjectum*, sujeito) ou, ainda, seu autor: o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade. Assim, o direito natural moderno será um direito ‘subjetivo’, criado e definido pela razão humana (voluntarismo jurídico), e não mais um direito ‘objetivo’, inscrito em qualquer ordem imanente ou transcendente do mundo

Dessa maneira, o significado do que é “ser humano” deve ser buscado dentro do próprio homem. Além disso, é recomendável atentar que esse conhecimento é construído paulatinamente, dependendo da época e da sociedade.

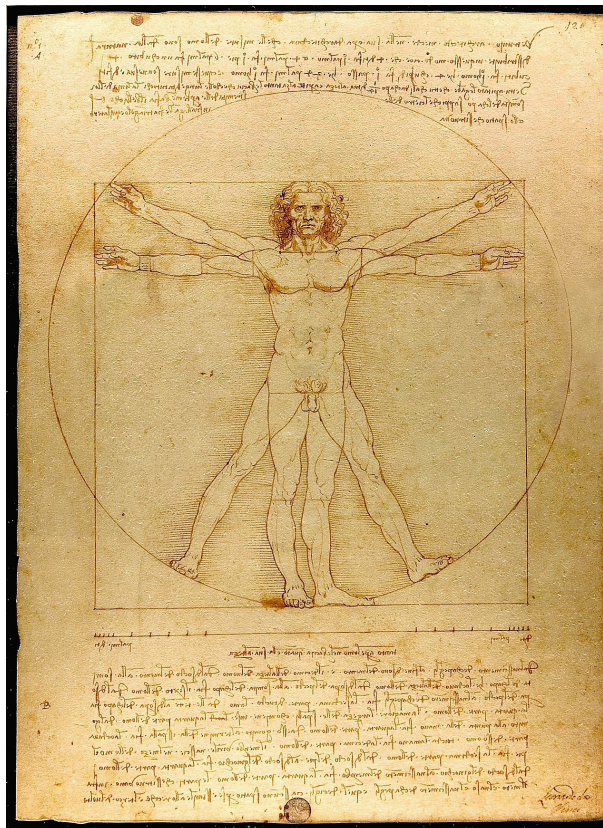


Figura 1 - O Homem Vitruviano, de Leonardo da Vinci

Fonte: www.lucnix.be

A figura acima, de autoria de Leonardo da Vinci (1490), representa bem o homem como medida de todas as coisas. Propositadamente, o retângulo obedece à clássica proporção áurea, considerada perfeita, com a cabeça ocupando 1/8 (um oitavo) da altura total.

Após a Segunda Guerra Mundial, as preocupações com o ser humano aumentaram, em virtude das atrocidades cometidas, especialmente contra os judeus e outras minorias. No ano de 1945, foi fundada a Organização das Nações Unidas - ONU. Tinha por escopo a cooperação entre as nações, com vistas a impedir a eclosão de outro conflito internacional (NAÇÕES UNIDAS, 1945).

Em 1948, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. A DUDH objetiva materializar as finalidades da ONU, ao estabelecer direitos humanos, que deverão ser respeitados e concretizados, dentre os quais liberdades civis, direitos econômicos e sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos veicula as ideias de justiça, fraternidade e igualdade, enfatizando a dimensão do trabalho, com remuneração justa e satisfatória, que garanta a dignidade do trabalhador e de sua família (NAÇÕES UNIDAS, 1944, Artigo XXIII).

Por outro lado, o mesmo documento reconhece a educação como instrumento essencial para o alcance de todos os direitos já mencionados:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (NAÇÕES UNIDAS, 1944, Artigo XXVI).

Desde já, e a partir dos excertos acima, podem ser elencados dois elementos indispensáveis para a realização do ser humano: o trabalho e a educação.

3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Por muito tempo, o Brasil conviveu com o ensino profissional apartado da educação. As primeiras instituições eram destinadas às pessoas em situação de indigência, consideradas um problema social. A razão é que essas circunstâncias as levavam, frequentemente, à margem da lei.

Com esse espírito assistencialista, surgiam, no século XIX, asilos infantis e colégios de fábrica (RAMOS, 2014). Porém, não se deve inferir que seus propósitos eram altruísticos, desinteressados. Na verdade, a política profissional sempre esteve pautada na consecução dos interesses das classes dominantes.

No século XIX, a sociedade brasileira era escravocrata, pautada pelas monoculturas, dispostas em latifúndios. Nesse contexto, o trabalho braçal era considerado inferior, destinado às classes sociais desprivilegiadas. A educação profissional servia para atender à incipiente indústria, que surgia nos centros urbanos.

Com a Revolução Burguesa no Brasil, porém, esse quadro não se modificou. Embora tenha adentrado num quadro de acelerada industrialização e modernização, esta era moderada, não sendo acompanhada da esperada evolução nos costumes e valores sociais.

A razão é que foi adotado um modelo de industrialização dependente, em que a economia brasileira funcionava como destinatária dos excedentes econômicos dos grandes centros hegemônicos. Dessa maneira, a classe trabalhadora era submetida a dupla exploração: a da burguesia local e da burguesia internacional (FERNANDES, 1976).

Florestan Fernandes explica ainda que a oligarquia aderiu à “modernização” para sobreviver. Assim, o burguês brasileiro adveio das oligarquias, do meio rural, portanto, adepto do “mandonismo”. Por esse motivo, a descolonização, a abolição da escravatura e o início do trabalho livre não significariam reais mudanças das condições de vida para a maioria dos brasileiros.

A adoção dos ideais burgueses franceses restringia-se ao discurso. O que buscavam os burgueses brasileiros era amortecer as mudanças sociais espontâneas.

A educação, nesse cenário, era um risco, uma vez que o despertar da consciência da classe trabalhadora era um risco à violenta estrutura do capitalismo dependente.



Figura 2 - Pintura do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848)

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/>

A pintura acima, do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), retrata bem a cultura servil brasileira, oriunda de séculos de escravidão. Não seria rompida senão através de uma verdadeira revolução, o que nunca chegou a acontecer.

A educação profissional, desde a Revolução Burguesa no Brasil, manteve-se separada da educação propedêutica, embora tenha sido estabelecida sua equivalência, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (RAMOS, 2014).

4 | EDUCAÇÃO INTEGRADA

A separação entre o trabalho e a educação propedêutica é uma forma de alienar, reprimir e impedir o despertar do trabalhador (SAVIANI, 2007). A essa conclusão é possível chegar partindo-se de dois pressupostos: que o trabalho é o que caracteriza o ser humano e o de que a educação promove a sua conscientização.

O trabalho produz o homem, na medida em que através daquele se modifica a natureza e se produzem as condições de vida deste. É essa a lição de Gaudêncio Frigotto:

Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência (FRIGOTTO, 2007, p. 174).

Dermeval Saviani, na mesma senda, explica que:

[...] a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

O trabalho é a essência do ser humano, distinguindo-o dos outros animais. Porém, o trabalho foi expropriado do trabalhador, a partir da mercantilização da mão-de-obra e da implantação da mais-valia (FRIGOTTO, 2009). Nesse sentido, a educação profissional tem se voltado primordialmente ao aumento da produtividade, com a conseqüente majoração dos lucros do capitalista, reduzindo-se, em grande medida, ao tecnicismo.

Além de elevar a mais valia, o tecnicismo na educação profissional tem outra função: a de alienar o trabalhador. Isso porque o ensino é o único meio capaz de conscientizar o ser humano sobre sua realidade e torná-lo um crítico do mundo.

Desse modo, é importante uma educação básica unitária, “politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2005, pp. 73 e 74).

Sob a perspectiva da formação integrada, o homem labora conhecendo a realidade social e histórica, tornando-se capaz de refletir sobre sua prática, transformando-a, bem como o ambiente à sua volta. Desse modo, constantemente reflete sobre a *práxis* do trabalho, numa constante e autêntica mutação.

5 | CONCLUSÕES

O trabalho e a educação são direitos humanos, dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. O primeiro, porque é a essência, característica do ser humano, e o segundo porque é fato ensejador da libertação do ser humano, apartando-o da ignorância e tornando-o um cidadão ativo e crítico.

Porém, nada disso é possível sem uma formação integrada, que alie, à educação profissional, cultura, conhecimento e tecnologia. Assim, é preciso encerrar a histórica divisão entre educação para o trabalho e o ensino propedêutico.

Inclusive, a dualidade entre trabalho intelectual e manual tem sido fruto e também promovido a desigualdade social no Brasil. Portanto, a educação integrada ensinará mudanças, tanto no plano individual, de cada ser humano, como na formação de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Emerson Silva. O conceito de homem, pessoa e ser humano sob as perspectivas da Antropologia Filosófica e do Direito. *Revista Âmbito Jurídico*, nº 90, Ano XIV, jul/2011. Disponível em: <<<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-90/o-conceito-de-homem-pessoa-e-ser-humano-sob-as-perspectivas-da-antropologia-filosofica-e-do-direito/>>>. Aces. Em 02/11/2019.

BÍBLIA In: **Santa Bíblia**. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: L.C.C. Publicações eletrônicas, 2006.

FERNANDES, Florestan Fernandes. *A Revolução Burguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disp. em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>>. Aces. em: 19/08/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

NAÇÕES UNIDAS, Assembleia Geral. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disp. em: <<<https://www.un.org/en/sections/un-charter/introductory-note/index.html>>>. Aces. em 02/11/2019.

NAÇÕES UNIDAS, Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disp. em: <<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>>. Aces. em 02/11/2019.

RAMOS, Maria Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disp. em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>>. Aces. em: 21/08/2019.

ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de Submissão: 02/01/2020

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Agência de fomento : CNPq, <http://lattes.cnpq.br/5552804193566694>

Anna Maria Lunardi Padilha

Profa. Dra. Pesquisadora. Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho/RJ, <http://lattes.cnpq.br/4973441610009345>

RESUMO: A Música chega às escolas brasileiras em 1838 com práticas pedagógicas advindas da igreja e dos imigrantes europeus. O ensino da Música no país, no que se refere à Educação Musical escolar, tem seu percurso ora como componente curricular, ora como integrante do contexto educacional artístico, permanecendo no currículo até as décadas de 1960 e 1970. Posteriormente, passa a integrar a disciplina de Educação Artística e décadas mais tarde, à disciplina de Arte. Em 2008, foi sancionada a Lei n.11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica, a partir de 2011. Promulgada há dez anos, até hoje não se

tornou realidade no país. Sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica, analisa-se o lugar do ensino da Música que, hegemonicamente, tem sido apenas parte de uma das linguagens artísticas da disciplina de Arte, retirando-a, portanto, do lugar da especificidade dessa área do saber, evidenciando o valor da socialização do que de melhor há nos conhecimentos produzidos pela humanidade. Sob o prisma dessa perspectiva teórica, a partir de revisão bibliográfica e aprofundamento em obras de autores desse referencial teórico, colocamos em evidência o direito de todos os alunos ao acesso aos processos de elaboração da ciência, da filosofia e da arte como parte integrante do currículo escolar. Como construção coletiva, esta pedagogia é assumida como resposta revolucionária, que permite, se empenha e é organizada com o objetivo de que o domínio do saber sistematizado seja para todos e que a Música inclua todos os alunos de forma a se beneficiarem dos conhecimentos dessa esfera cultural, uma disciplina que seja presente no currículo das escolas públicas do país. Mas não qualquer ensino e nem com qualquer formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Pedagogia Histórico-crítica. Currículo. Educação para todos. Formação Docente.

TEACHING MUSIC IN REGULAR SCHOOL IN THE LIGHT OF HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT: Music arrived in Brazilian schools in 1838 with pedagogical practices coming from the church and European immigrants. The teaching of music in the country, with regard to school musical education, has its course sometimes as a curricular component, sometimes as part of the artistic educational context, remaining in the curriculum until the 1960s and 1970s. Later, it becomes part of the discipline. Arts Education and decades later, to the Art discipline. In 2008, Law No. 11,769 was approved, which establishes the compulsory teaching of music in elementary schools, from 2011. Promulgated ten years ago, until today it has not become a reality in the country. From the perspective of Historical-Critical Pedagogy, we analyze the place of the teaching of Music that, hegemonically, has only been part of one of the artistic languages of the Art discipline, thus removing it from the specificity of this area of knowledge. , highlighting the value of socialization of the best in the knowledge produced by humanity. From the perspective of this theoretical perspective, from the literature review and deepening in works by authors of this theoretical framework, we highlight the right of all students to access the processes of elaboration of science, philosophy and art as an integral part of the curriculum. school As a collective construction, this pedagogy is assumed as a revolutionary response, which allows, strives and is organized with the goal that the domain of systematized knowledge is for everyone and that music includes all students in order to benefit from the knowledge of this sphere. cultural, a discipline that is present in the curriculum of public schools in the country. But not any teaching nor with any teacher training.

KEYWORDS: Musical education. Historical-Critical Pedagogy. Curriculum. Education for all. Teacher Training

INTRODUÇÃO

A Arte é uma das esferas culturais constitutivas da formação integral do indivíduo inserido na história da humanidade, que acompanha todas as fases da vida e ocupa funções diversas e diferentes formas de manifestações. Segundo Vigotski (2010), ancorado em Karl Marx, desde os primórdios da trajetória humana, o homem, através do trabalho transforma a natureza e a si próprio, cria instrumentos para sua sobrevivência além de exprimir sentimentos, imaginação e emoções em múltiplos aspectos da vida.

No que se refere à expressão humana, Marx afirma nos Manuscritos Econômico-filosóficos, que

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em

parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas (MARX, 2006, p.178).

Há diferentes linguagens que compõem a Arte: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. No presente ensaio teórico será abordada a Linguagem Musical, assumida como um sistema de construção social, isto é, histórica e cultural, criado nas inter-relações humanas. Considera-se que a Música, em ambientes educativos, demanda um processo interativo intencional e organizado, por entender que o indivíduo constitui-se como humano por meio da apropriação dos bens e saberes culturais (BARBOSA, 2004).

A Arte está fundamentada historicamente e a Linguagem Musical é a representação dessa realidade. No processo de aprendizado da Música, o que é da cultura e da história, o que é da esfera do intersubjetivo, transforma-se em intrapsíquico, ou seja, passa a ser do domínio individual, como ensina Vigotski (2010). Esse movimento é parte do processo dialético de humanização: universal, particular e singular.

No Brasil, o ensino da Arte nas escolas regulares tivera dois modelos metodológicos até o fim do século XX: reprodutivista e espontaneísta. Barbosa (2015, p.52), explana que o primeiro modelo se apresenta com ênfase na técnica, com produções exclusivamente eruditas e no segundo modelo, evidenciava-se mais o processo do que a conclusão, porém tinha por base atividades livres e “temas propostos, em geral, que se referem às datas comemorativas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a Educação Artística como atividade educativa polivalente fundamentada em 1961, teve outra versão em 1971 e a mais recente promulgação foi no ano de 1996. A partir de então, a Arte volta a integrar o currículo da Educação Básica com a proposta do ensino das quatro linguagens – Dança, Artes visuais, Teatro e Música, através da elaboração da LDB n. 9394/96.

No âmbito musical, em 18 de agosto de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.769, que estabelece novamente a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica, a partir de 2011. Apesar da importância de tal Lei, esta se mostra contraditória, pois a Música aparece como componente curricular e não disciplina e o professor como figura “polivalente” o que significa que ele não necessitaria de formação exclusiva. Portanto, completaram-se dez anos e esta Lei não foi implementada; poucos municípios aderiram à disciplina de Educação Musical e outros oferecem tal ensino como atividade isolada ou em modelo de projetos.

Uma das problematizações apontadas é a falta de formação acadêmica de professores. O Censo de Educação Superior no ano de 2016 mostra que o país

possui 128 cursos em Música e somente 2.246 conclusões neste mesmo ano, o que é insuficiente para o Brasil.

O material didático de Arte do Estado de São Paulo tem a Música como integrante das quatro linguagens, porém o conteúdo a ser mediado pelo professor são conceitos específicos da esfera musical, tanto no Ensino Fundamental I e II quanto nos dois primeiros anos do Ensino Médio.

O objetivo deste trabalho é refletir e problematizar sobre o ensino da Música na escola regular sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica a partir de revisão bibliográfica e aprofundamento em obras de autores deste referencial teórico. Se o ensino da Arte, no que se refere à linguagem musical é mediado pelo professor sem formação em Música ou que, em sua formação, não cursou disciplinas dessa área, como ensinará conteúdo específicos com o rigor que merece?

PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA REGULAR

A Educação é processo exclusivo dos seres humanos. Por meio dele transmite-se a cultura para as novas gerações. Esse processo de produção existencial humana é explicado por Saviani:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzido pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades. Numa palavra trata-se da produção do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013, p.12).

Este autor - o mais importante idealizador e sistematizador da Pedagogia Histórico-crítica - busca em Karl Marx e na categoria trabalho fundamentos para explicar o processo e a transmissão do saber elaborado. Fala dos dois tipos de trabalho. Um deles, o “trabalho material” para garantir a subsistência humana. Outro tipo, “o trabalho não material”, é a dimensão da produção do saber humano. Esta dimensão comporta duas modalidades de atividades: quando o produto se separa da produção e quando o produto não se separa “do ato de produção” (Idem, p.12). No caso da aula do professor aos seus alunos, a produção é inseparável de seu consumo. O aluno aprende com o ensino do professor.

A Educação em sua especificidade não se restringe ao ensino, porque é participante do fenômeno educativo em sua totalidade. Em tal compreensão:

[...] a tarefa da educação escolar é mediar a constituição dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional

e, portanto, direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é instigado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo homem. Isso significa que o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado (MALANCHEN, 2012, p.71).

A Escola é uma instituição que tem por dever socializar e propiciar o acesso ao conhecimento elaborado/sistematizado, construído historicamente na cultura. O conhecimento escolar, mesmo não desconsiderando o conhecimento cotidiano, apoia-se nele para superá-lo com os conhecimentos clássicos, que garantam a apropriação dos mais altos níveis de saber científico e artístico. O processo educacional – visto dessa perspectiva – exige do professor, por meio dos conhecimentos, ser mediador e do aluno, participante, ser aprendiz, de forma a se apropriar dos conceitos, ou seja, passar do não domínio ao domínio do saber, do espontâneo ao saber sistematizado.

Para este estudo, na tentativa de compor argumentos a favor do ensino de Música na escola regular, faz-se necessário percorrer a trajetória do ensino da música nas escolas brasileiras.

O ensino da Música no Brasil, no que se refere à Educação Musical escolar tem seu percurso, ora como componente curricular, ora somente como integrante do contexto educacional artístico. Segundo Fucci-Amato (2012), a Música chega às escolas brasileiras em 1838, com práticas pedagógicas advindas da igreja e dos imigrantes, no âmbito erudito europeu e passa a integrar o currículo do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, com a disciplina “Música Vocal”, durante oito anos letivos. Após a Proclamação da República, a Música se fazia presente na instrução primária, secundária e na Escola Normal. A partir de 1920, ocorreram mudanças nesse cenário com a adesão do método “tonic-solfa” para corais e a implantação da musicalização infantil.

Fucci-Amato (2012), identifica que, entre as décadas de 1930 e 1950, fora introduzido nas escolas o Canto Orfeônico (nomenclatura francesa em homenagem ao músico e poeta Orfeu, da mitologia grega) desenvolvido por Heitor Villa-Lobos. A convite de Anísio Teixeira, superintendente do ensino público do Rio de Janeiro em 1931, Villa-Lobos assume como diretor do ensino artístico da prefeitura e o Canto Orfeônico passa a ser obrigatoriedade no município, posteriormente tem ampliação nacional como parte curricular do ensino no primeiro e segundo ciclos educacionais.

Em 1932, Villa-Lobos passa a ter por ofício a organização e direção da Superintendência de Educação Musical e Artística com objetivo de realizar e planejar o ensino da Música nas escolas. Compunha-se nessa esfera, a formação de professores, concertos, a criação do Conservatório Nacional do Canto Orfeônico

e da “Cadeira de Música” no Instituto de Educação no Rio de Janeiro. Entre 1932 e 1948, foram organizados os materiais didáticos: Guia Prático e a publicação de dois volumes para o ensino vocal (FUCCI-AMATTO, 2012).

Fonterrada (2005) afirma que no Governo Vargas, houve diminuição da oferta da disciplina nas escolas brasileiras. Em 1961, o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina Educação Musical por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Porém, as nomenclaturas ligadas ao Canto Orfeônico permaneceram até 1971, alterando o currículo de educação musical e instituindo o curso de Licenciatura em Educação Artística.

Penna (2010), educadora musical, afirma que:

Essa tendência é, em certa medida, atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Grau – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde -, de acordo com o Artigo 7º da Lei 5692. Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado no próprio corpo da lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, fica a cargo do Conselho Federal de Educação (PENNA, 2010, p. 123).

As mudanças chegaram aos currículos dos Cursos de Música das Universidades, quando, a partir de 1968, a formação passou a ser Licenciatura em Educação Artística com habilidades em: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Desenho; no que tange o Bacharelado Musical, habilitação em: Instrumento, Canto, Regência e Composição. Em 1976, com poucas formações em Educação Artística e grande número de aulas, os professores de Música, Desenho e Arte Industrial voltam a lecionar e para tal, foi elaborado em São Paulo um guia curricular para o ensino de Educação Artística. Entretanto:

[...] essas ações não permitiram a viabilização do desenvolvimento das capacidades artísticas dos alunos desprovidos de capital cultural, aqueles que já não eram incentivados no ambiente familiar a adquirir conhecimentos sobre arte. Assim, na educação básica, a educação artística passou a ser compreendida como atividades de desenho ou recreação; os docentes, em grande parte sem qualquer competência musical específica, optaram por, na prática, excluir ou ministrar inadequadamente o ensino musical. (...) os conservatórios, a partir dessas alterações, foram transformados em estabelecimentos de ensino profissionalizante, pelo parecer n. 1.299/73 do Conselho Federal de Educação, oferecendo a habilitação profissional plena em música, nas seguintes habilitações afins: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia. (FUCCI-AMATO, 2012, p.75).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, Educação Artística passa a ser lecionada como Arte, e o ensino de Música continuou sobrevivendo ocultamente em forma de atividades e projetos. Em 2008, foi inserido nesta lei:

[...] o parágrafo no artigo 26 da LDB: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, de componente curricular (...) o artigo 3º da lei n. 11.769/08

prescreveu que: Art. 3º - Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Porém, o artigo 2º da lei n. 11.769, que pretendia inserir um parágrafo único no artigo 62 da LDB, foi vetado. Previa este inserir na LDB: O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (FUCCI-AMATO, 2012, p.80).

A autora menciona que tal veto provocou incertezas e resultou como ponto de retrocesso na luta pelo ensino musical escolar.

A década de 1970 foi marcada pela busca de alternativas à orientação pedagógica advindas de educadores críticos. Um dos principais representantes desse grupo, Demerval Saviani, alertou para o fato de que o ambiente cultural, político e pedagógico implantado pelo regime militar, criou uma conexão direta entre “educação e revolução” (2017, p.53). A exposição no Simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau” no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação que ocorreu em 1980, apresentada pelo educador Demerval Saviani, foi o marco da elaboração de uma teoria pedagógica crítica.

As ideias que constituíram tal proposta pedagógica surgiram a partir de discussões da primeira turma de doutorado em 1979, Pontifícia Universidade Católica (PUC-São Paulo) e com a publicação em 1981, “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”. Em 1982, a discussão sobre o método pedagógico continua e Saviani publica, “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” com o objetivo de oferecer uma proposta revolucionária que superasse as propostas burgueses da Escola Tradicional e da Escola Nova. Dessa proposta, surge a Pedagogia revolucionária que passou a chamar a partir de 1984, Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2012).

A partir daí

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica tornou-se um movimento coletivo em duas frentes de atuação: a continuidade da construção teórica e as iniciativas de reorganização de redes públicas de ensino na perspectiva histórico-crítica. A primeira frente vem se materializando num conjunto amplo de trabalhos científicos na forma de dissertações de mestrado, teses de doutorado, de livre-docência, trabalhos apresentados em eventos, artigos e livros (SAVIANI, 2017, p.65).

Tal teoria está fundamentada no referencial do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels. A centralidade precursora da Pedagogia Histórico-Crítica é a qualidade da educação escolar pública com o objetivo de alcançar e disponibilizar a todos um ensino eficaz, principalmente à classe trabalhadora no contexto dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, o saber objetivo convertido em saber escolar (MARTINS, 2016).

O conceito de “saber objetivo” usado por Saviani refere-se

[...] à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social (MALANCHEN,

Aponta-se aí o conhecimento da realidade objetiva para além das aparências e dos fenômenos, em busca da sua essência e de suas mais fiéis determinações. Sobre o ensino Saviani menciona que este é objetivo, isto é,

[...] se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2013, p.57).

Ao definir o “saber objetivo” como centralidade da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani refere-se àquele que deve compor o currículo escolar. À luz dessa teoria, currículo não é o “agrupamento aleatório” de conteúdos ou qualquer atividade desenvolvida pela escola. O autor afirma que o trabalho é uma ação de intencionalidade e a direção da ação docente deve visar a garantia do cumprimento dos diferentes papéis desempenhados na escola. Nesta perspectiva, Saviani é incisivo quanto à importância do currículo, para ele, o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, que existe

[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem-se organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2013, p.14).

Desse modo, aprendemos/assumimos com ele quando explana que o “clássico” na escola é a transmissão-assimilação sistematizada do saber e é daí o ponto de partida para a elaboração dos métodos e organização das atividades curriculares. Além disso, é necessário oferecer condições para tal, quando, gradativamente, o aluno passa do não domínio ao domínio dos conteúdos, isto é, do saber espontâneo ao saber científico, pela mediação da escola. Diz este filósofo da educação (2013, p.17) acerca desse saber: “isso implica dosá-lo e sequenciá-lo” de forma a garantir a automatização dos mecanismos e propiciar uma reflexão crítica destes procedimentos”.

Sobre a compreensão dialética dos processos de ensino e aprendizagem

[...] se relacionam ativamente nessa ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto ao profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente. (MALANCHEN, 2016, p. 183).

Ao falar da possibilidade de acesso por meio do currículo escolar, a autora menciona a fundamentação psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica que é

a Psicologia Histórico-Cultural, cujo maior representante é Lev Vigotski. Este autor russo cria a teoria do desenvolvimento do sistema funcional: as funções especificamente humanas, também nomeadas de culturais, complexas ou superiores, são desenvolvidas no processo educacional e fundamentalmente no processo de educação escolar.

A Pedagogia Histórico-crítica é uma pedagogia contra hegemônica porque, ao contrário das pedagogias vigentes, como pedagogia marxista, parte do pressuposto que o papel da escola é a apropriação dos bens culturais da humanidade. O que ela defende é, portanto, a socialização dos meios de produção: defende a inclusão dos conhecimentos da ciência, filosofia e arte - como componentes nucleares - no currículo escolar e para tal é necessária a compreensão da elaboração de um currículo assim concebido.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CIÊNCIA, FILOSOFIA E DA ARTE

Segundo Malanchen (2016), a gênese da ciência está enraizada na necessidade humana de ampliar os conhecimentos para dominar a natureza. Tais conhecimentos possibilitaram o desenvolvimento de métodos com o objetivo de compreender a natureza para além dela, ou seja, visando a reprodução e a produção da cultura, sendo a ciência:

[...] um processo e uma investigação metódica, ela é também progressiva e histórica em sua essência (...), a ciência não é adquirida de maneira involuntária, mas com base em regras de investigação da realidade objetiva, na qual está subordinada à natureza dos resultados. Portanto, só podemos entender de fato a ciência que influencia e é influenciada pela história da humanidade se analisarmos as condições concretas que condicionaram e condicionam a sua produção (MALANCHEN, 2016, p. 133).

Dessa maneira, a autora aponta que a ciência é também trabalho e teoria, portanto, conhecimento aprofundado de elementos da realidade objetiva e nesse âmbito, com necessidade histórica de colaboração filosófica. Além desses, há o conhecimento artístico/estético que reflete na produção/reprodução artística da realidade e na apropriação desta produção pelos indivíduos, portanto:

[...] a arte é uma maneira pela a qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E, como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana (...), o pensamento cotidiano, a ciência e a arte têm em comum o fato de serem modos por meio dos quais a mente humana procura refletir a realidade, mas se diferenciam pelo tipo de reflexo mental produzido (MALANCHEN, 2016, p. 135).

De acordo com Biavatti e Wielewdki (2016) a Arte deve ser vista na diversidade de suas práticas sociais em dado momento histórico, não como um dom, pertencente exclusivamente a uma determinada cultura e a uma determinada pessoa ou classe

social; nem é, igualmente, um bem privado, como propõe o sistema econômico neoliberal. Pelo contrário, é necessário oferecer aos indivíduos instrumentos adequados para que possam construir conhecimento por meio da mediação dos pares mais desenvolvidos, o que deve acontecer no âmbito escolar.

É pela Arte que

[...] o ser humano torna-se consciente de sua existência individual e social, ele se percebe e se interroga, sendo levado a interpretar o mundo e a si mesmo, possibilitando tornar-se mais crítico e consciente, pois passamos a compreendê-la e a percebê-la, não só como parte da realidade. Uma linguagem de todas as épocas estilos que tem a função expressiva de um conteúdo com mensagem, uma condição humana de certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver e visões de mundo (BIAVATTI e WIELEWSKI, 2016, p. 144).

De acordo com as autoras, a linguagem artística da Música que tem o som e seus elementos formais por matéria-prima, relaciona-se de imediato com som natural e cultural. Para tal compreensão é necessário conhecer o contexto musical e suas finalidades junto às expressividades humanas de representação da realidade histórica, social, emocional em relação ao outro e consigo mesmo.

O ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS NO ESTADO DE SÃO PAULO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fora distribuído no Estado de São Paulo, em 2014, o Material Didático com Orientações Curriculares de Arte referente ao Ensino Fundamental I /II e Ensino Médio, nos dois primeiros anos. Tal material é composto pelas respectivas linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. No que se refere ao conteúdo de Música, nas Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais de 1º ao 5º Anos do Estado de São Paulo (2015), os conteúdos específicos a serem estudados são: 1) parâmetros do som (altura, duração, timbre e intensidade); 2) figuras musicais rítmicas (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia); 3) aquecimento (corporal, vocal e corporal/vocal) com notações rítmicas musicais e leitura delas. Segundo os Cadernos Didáticos de Arte Linguagens Fundamental fase II do Estado de São Paulo (2014-2017), predominam os seguintes conceitos: 1) Grafia dos movimentos sonoros; 2) Percepção Auditiva, 3) Mapa de densidade do som; 4) Apreciação Musical, Voz, Partituras (folclórica, popular e erudita); 5) Improvisação e Músicas da cultura popular brasileira.

O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo - Caderno do Aluno de Arte do Ensino Médio (2014-2017) são compostos musicalmente: 1) Diversidade de formação de grupos musicais; 2) Paisagem Sonora do compositor Murray Schafer; 3) aprendendo a cantar em coro; 4) variações do texto cantado; 5) Música Popular Brasileira e criação musical.

Como a lei n. 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade da Música como disciplina não foi implementada e a disciplina de Arte é mediada por professores, em sua maioria, sem formação musical ou licenciatura em cursos de Música - e como descrito, o material didático é composto por conceitos específicos da área -, perguntamos: qual o papel da escola na mediação do ensino elaborado e sistematizado, em se tratando dessa contradição? Demerval Saviani, afirma que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (...) não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2013, p.14).

O autor menciona que é a partir desse saber sistematizado que o currículo deve ser estruturado, tendo por definição que currículo é o conjunto de atividades nucleares que são distribuídas no espaço e tempo do ambiente educacional. Por atividades nucleares, entenda-se conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos relevantes para a compreensão e transformação da realidade.

De acordo Martins (2016, p. 71), os conteúdos de ensino escolar afetam os sujeitos “[...] mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los”. Por isso, com a autora advogamos que o “*bom ensino* também é aquele que cria afecções intelectuais positivas”.

Para tal, é necessário propiciar as condições de transmissão e assimilação de forma a passar do não domínio para o domínio por meio da mediação do professor. Para a concepção da perspectiva Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, não é possível ser criativo antes de dominar certos mecanismos, construídos no desenvolvimento histórico dos bens culturais. Saviani expõe assim, que o ato de aprender acontece quando o objeto de aprendizagem se transforma em conhecimento permanente e relevante para o crescimento intelectual do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo foi problematizar o ensino da Música na escola regular à luz da Pedagogia Histórico-crítica, que valoriza a socialização do que de melhor há nos conhecimentos produzidos pela humanidade. O primeiro passo foi refletir sobre a Lei da obrigatoriedade do ensino da Música na escola regular, promulgada há dez anos e que de modo contraditório implementa e, ao mesmo tempo, não implementa a Música como componente curricular e com professores licenciados: em alguns municípios há aulas de Educação Musical, tal como a Lei propõe; em outros, o ensino se dá em forma de projetos isolados - o que, para a Pedagogia Histórico Crítica, retira o compromisso de que a Música pertença à

grade curricular; há ainda aqueles municípios cujos professores, em sua maioria, com licenciatura em Arte que ministram aulas das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música.

De acordo com tais apontamentos, optamos por problematizar o ensino da Música na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente colocando em evidência o direito de todos os alunos de terem acesso aos processos de elaboração da ciência, da filosofia e da arte como parte integrante do currículo escolar.

Este trabalho buscou verificar os conteúdos propostos nos materiais didáticos de Arte do Estado de São Paulo (2014 -2017) - no que se refere ao ensino da Linguagem Musical - e constatou-se que há especificidades da Música que devem fazer parte da programação escolar e ser ensinada pelo professor com formação específica na área. Não fica difícil entender a necessidade de a Lei (confusa e ambígua) ser mais explícita e ser cumprida e, portanto, a Educação Musical ser, efetivamente, uma disciplina presente na grade curricular das escolas públicas brasileiras.

A Pedagogia Histórico-crítica - como construção coletiva de uma educação escolar brasileira “consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes” (Duarte, 2016, p.21) -, é assumida neste ensaio teórico como resposta revolucionária, que permite, se empenha e é organizada com o objetivo de que domínio do saber sistematizado seja para todos e que o ensino da Música inclua todos os alunos na vida cultural. Mas não qualquer ensino, como explicita Saviani (2013), e nem com qualquer formação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção Musical como Compreensão da Obra Musical: Contribuições a partir da Perspectiva Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2009.

_____. Um lugar para o Ensino de Arte no desenvolvimento da Criatividade. In SILVA, Luzia B. O.; PADILHA, Anna Maria L.; VIANA, Nildo. (orgs.). **A Educação na Perspectiva do Marxismo e da Escola de Frankfurt: Teoria Crítica e Humanismo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. P. 47-72

BEAVATTI, Sandra Macanhão. e WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. O Ensino da Arte na Educação Básica e a Pedagogia Histórico-Crítica. In PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide. S. D. (orgs.), **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. P. 139-160

CENSO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Educação Superior**. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FONTEERRADA, Marisa. T. O. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Escola e Educação Musical: (Des)caminhos históricos e horizontes.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

MALANCHEN, Julia. et al. A Pedagogia Histórico-Crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. In MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo L. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P. 59-83

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide S. D. (orgs.) **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. P. 49-93

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005. P.223-274.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução. In ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASATANHA, André Paulo (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica Educação e Revolução: 100 Anos de Revolução Russa.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. P. 53-71

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. Ed. ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia.** 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental: anos iniciais de 1º ao 5º ano/** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – São Paulo: SE, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/a-musica-e-a-lei-11769-08/33511.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Aluno. **Arte – Ensino Fundamental II.** Nova Edição: 2014-2017.

_____. Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Aluno. **Arte – Ensino Médio.** Nova Edição: 2014-2017.

ENSINO DE CIÊNCIAS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 10/01/2020

Departamento Acadêmico de Física

Campo Mourão – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8638021519578975>

Jaqueline Jora de Vargas

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Química
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0973118751404828>

Natalia Neves Macedo Deimling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Química
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5059722794651091>

Regiane da Silva Gonzalez

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Química
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7581675568754949>

Adriane da Silva Fontes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Física
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0948799905374439>

Cesar Vanderlei Deimling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Física
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3543120613457891>

Roseli Constantino Scherz

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo socializar as etapas e os resultados de um projeto de extensão homologado pelo edital 01/2017 PROREC_EXTENSÃO da UTFPR. O objetivo desse projeto consiste em elaborar, desenvolver e avaliar ações formativas com professores do ensino fundamental I de escolas da rede pública municipal de ensino de Campo Mourão, tendo em vista acompanhar e proporcionar momentos de discussão e de troca de experiências entre esses profissionais e oferecer-lhes subsídios teórico-práticos e sugestões para o trabalho com o conteúdo de Ciências neste nível de ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente. A partir de um questionário semiaberto aplicado com os professores dos quartos anos do ensino fundamental, foi elaborado um curso de formação continuada denominado “Ensino de Ciências para professores do ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos”, levando-se em consideração a compreensão, análise e discussão de alguns tópicos de conteúdos de Ciências presentes

no Planejamento Anual de Ensino Municipal em seus aspectos teóricos e práticos. A partir da análise do questionário inicial, da observação dos encontros, e das atividades avaliativas realizadas ao final de cada encontro do curso de formação continuada, foi possível identificar grande avanço dos professores em relação aos conhecimentos específicos de Ciências abordados no curso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Ensino Fundamental.

SCIENCE EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS – A UNIVERSITY EXTENSION EXPERIENCE

ABSTRACT: This work aims to socialize the stages and results of an extension project approved by the 01/2017 PROREC_EXTENSION of UTFPR. The objective of this project is to elaborate, develop and evaluate training actions with teachers of elementary school I of schools of the municipal public school of Campo Mourão, in order to accompany and provide moments of discussion and exchange of experiences among these professionals and offer Theoretical and practical support and suggestions for working with the content of Sciences at this level of education, contributing to their professional development. From a semi-open questionnaire applied to the teachers of the fourth years of elementary school, a continuing education course was prepared called “Science Teaching for elementary school teachers I: theoretical and practical aspects”, taking into account the comprehension, analysis and discussion of some topics of science contents present in the Annual Planning of Municipal Education in its theoretical and practical aspects. From the analysis of the initial questionnaire, the observation of the meetings, and the evaluative activities performed at the end of each meeting of the continuing education course, it was possible to identify great progress of the teachers in relation to the specific knowledge of sciences covered in the course.

KEYWORDS: Teacher training. Science teaching. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

Diferentes estudos e pesquisas sobre a formação de professores (CANDAU, 1996; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012;) discutem, entre outros aspectos, sobre a importância de os programas de formação continuada investirem em um processo diferenciado de formação que possa promover alterações significativas na prática dos professores. Para isso, é necessário dar atenção especial às concepções e necessidades que os docentes possuem, proporcionando-lhes análise e reflexão sobre sua prática como estratégia para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em sua formação inicial, o estudante adquire um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos referentes à sua futura profissão. No entanto, estes conhecimentos,

principalmente nos cursos de licenciatura que formam professores para os primeiros anos do ensino fundamental, são muitas vezes trabalhados de forma inadequada. Quer pela falta de tempo ou de adequação na discussão dos conteúdos com os futuros professores, quer pela carência de embasamento conceitual apresentada por estes, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da prática docente pode ser comprometido. No que se refere aos conhecimentos que esses professores possuem sobre ensino de ciências, esse comprometimento pode ser ainda maior.

Autores como Schiel (2008) e Viecheneski (2012) afirmam que nos anos iniciais do ensino fundamental as práticas de ensino de Ciências Naturais têm sido insipientes tanto em conteúdo e método de trabalho quanto no tempo curricular destinado a esta disciplina, uma vez que os professores têm visado prioritariamente desenvolver as habilidades de ler e escrever em seus alunos. Com a finalidade de ampliar a valorização do ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental e fornecer subsídios metodológicos ao professor nesta etapa de ensino, a recém-publicada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) apresenta algumas orientações gerais para a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem para área do conhecimento, justificando a importância do ensino de ciências para a compreensão, explicação e intervenção dos estudantes no mundo em que vivem por meio da observação, reflexão e da análise.

Importantes estudos (FUMAGALLI, 1998; ZANCUL, 2007; VIECHENESKI, 2012) afirmam a necessidade de se ensinar Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental por este ser o período de escolarização em que a criança, pela primeira vez, entra em contato com o conhecimento científico e, por esse motivo, tem a oportunidade de superar interpretações baseadas em conhecimentos cotidianos e estabelecer uma relação mais consistente com um conhecimento mais objetivo e formal dentro de um contexto de ensino: o conhecimento científico. Para tanto, são necessárias ações que, entre outros aspectos, proporcionem ao professor formação para atuar também nesta área do conhecimento em sala de aula.

Considerando esses aspectos, visamos com esse trabalho socializar as etapas e os resultados de um projeto de extensão que tem por objetivo elaborar, desenvolver e avaliar ações formativas com professores do ensino fundamental I de escolas da rede pública municipal de ensino de Campo Mourão, tendo em vista acompanhar e proporcionar momentos de discussão e de troca de experiências entre esses profissionais e oferecer-lhes subsídios teórico-práticos e sugestões para o trabalho com o conteúdo de Ciências neste nível de ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente.

2 | MÉTODOS

Tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos deste projeto, desenvolvemos o trabalho no modelo construtivo-colaborativo de investigação-intervenção. (MIZUKAMI et al., 2002). Para o desenvolvimento deste projeto foram necessárias, em todas as etapas do processo, reuniões semanais entre os membros da equipe executora para a consolidação do referencial teórico-metodológico norteador e para a orientação e discussão da proposta, bem como para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto e do curso que foi desenvolvido com os professores do ensino fundamental I de escolas da rede pública municipal de Campo Mourão sobre ensino de Ciências.

Para a elaboração do curso, foi necessária inicialmente a aplicação de um questionário semiaberto aos professores do ensino fundamental I para levantamento de suas necessidades formativas no que se refere ao ensino de Ciências. A partir desse levantamento, foi possível a análise das principais necessidades formativas apresentadas por esses professores. Para essa análise, foi realizada a leitura e releitura minuciosa do material obtido por meio do questionário e de sua tabulação e categorização.

A partir dessa análise, foi dada continuidade à elaboração do curso “Ensino de Ciências no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos”, vinculado a este projeto de extensão. Para tanto, foi elaborado o plano de ensino do curso, o qual contém: título, carga horária (teórica e prática), ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades/módulos de atividades que foram desenvolvidos presencialmente e a distância (via Moodle da UTFPR), metodologia de trabalho, recursos, materiais e equipamentos necessários, critérios de avaliação e referências bibliográficas. Com base nesse plano de ensino, foram organizados/confeccionados os materiais necessários para o seu desenvolvimento.

A seleção dos participantes foi realizada por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão segundo os seguintes critérios de inclusão: ser professor de Ciências no ensino fundamental I e estar em efetivo exercício na rede pública de ensino do município de Campo Mourão.

No decorrer e ao final do curso, foram desenvolvidas atividades avaliativas a fim de que os professores participantes e a equipe executora do projeto - composta por uma professora coordenadora, quatro professores colaboradores, uma aluna bolsista e uma aluna voluntária - pudessem avaliar as contribuições e as limitações dessa proposta de extensão para a formação docente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise do questionário semiaberto aplicado aos professores de Ciências do ensino fundamental I foram analisadas as principais dificuldades indicadas por eles no ensino de Ciências. Segundo as respostas obtidas, 84,2% dos professores indicaram possuir dificuldade no ensino de propriedades físicas dos materiais (densidade, condutibilidade térmica e elétrica, resposta a forças magnéticas, solubilidade e respostas a forças mecânicas), 63,2% indicaram dificuldades no conteúdo referente à passagem da luz através de objetos transparentes, no contato com superfícies polidas e na intersecção com objetos opacos, 63,2% em tipos de energia (mecânica, química, solar, sonora, entre outros), 57,9% em misturas na vida diária com base em suas propriedades físicas observáveis e 57,9% em construção de dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.) e nos usos sociais desses dispositivos.

Nesse questionário os professores indicaram ainda a importância de serem abordados esses e outros conteúdos em cursos de formação inicial e continuada. Segundo os participantes (60% possuem formação em cursos de Pedagogia) seus cursos de graduação contemplaram disciplina na área de ensino de Ciências; todavia, sua abordagem se restringiu a aspectos metodológicos do ensino, fundamental para a compreensão didática do conteúdo, mas insuficiente para a compreensão mais ampla dos conhecimentos científicos a ele inerentes. Essa deficiência na formação inicial em relação ao conteúdo específico pode gerar alguns problemas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências no ensino fundamental, uma vez que os professores acabam por utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica para abordar esse conteúdo em sala de aula, uma educação básica muitas vezes já finalizada há muitos anos, levando os professores a não se lembrar desses conteúdos ou não compreendê-los em sua adequada profundidade. Essa dificuldade pode levar os professores à insegurança e à dependência de materiais didáticos pré-elaborados, ou mesmo à pesquisa em páginas da internet sem, contudo, uma análise crítica de seus conteúdos.

Essa análise vai ao encontro do que discute a literatura sobre os elementos que compõem a base de conhecimento para a docência. Segundo Shulman (2005), a docência possui como base muitos e diversificados conhecimentos. Com o objetivo de categorizá-los, o autor elaborou o que denomina de “base de conhecimento para a docência”, composta por várias categorias que, sintetizadas, podem resultar em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal base de conhecimento consiste, segundo Mizukami (2002), de um corpo de compreensões, conhecimentos e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de

aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Como aponta a autora, esta base tem início em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional.

Apartir da análise dos dados obtidos no questionário destinado aos professores, podemos observar uma deficiência de formação em uma das categorias que compõem essa base de conhecimento: o conhecimento específico, necessário para que o professor tenha domínio dos conceitos e noções básicos da disciplina que irá lecionar. Esse domínio é, junto a outros elementos, necessário para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, se transmitidos de maneira incorreta, os conceitos poderão ser formulados pelos estudantes de maneira fragmentada. É importante ressaltar, contudo, que o domínio do conteúdo específico não é por si só suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, sendo necessária sua articulação com as demais categorias da base (MIZUKAMI et al., 2002).

Considerando esses aspectos, e tendo em vista a fragilidade apontada pelos professores do ensino fundamental I no que se refere ao conteúdo específico de Ciências em sua formação, organizamos o curso de formação continuada, denominado “Ciências no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos”. O curso seguiu a organização de conteúdos apresentada no Quadro a seguir:

Tema	Tópicos de conteúdo	Data
Apresentação do curso e problematização inicial do tema	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso (objetivos, conteúdos, importância, foco); - Perspectiva teórico-metodológica do curso; - Diagnóstico das necessidades formativas; - Problematização inicial: análise de vídeos. 	29/03/2018
Ciência e Termodinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - Misturas na vida diária com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição; - Transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições; - Mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento. 	19/04/2018
Ciência Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes tipos de solo; - Mudanças do estado físico da água, ciclo hidrológico e suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais); - Manutenção da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a preservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico; - Principais usos da água no cotidiano e problemas causados por esses usos. - Tratamento, produção, coleta, destino, reutilização, reciclagem, decomposição e destino do lixo; consumo consciente. 	10/05/2018

Matéria e energia	- Tipos de energia: mecânica, química, solar, sonora, etc.; - Transformações de energia; - Energias renováveis e não renováveis.	24/05/2018
Matéria e energia	- Propriedades físicas dos materiais - densidade, condutibilidade térmica e elétrica, - Respostas a forças magnéticas.	21/06/2018
Matéria e energia	- Passagem da luz através de objetos transparentes, no contato com superfícies polidas e na intersecção com objetos opacos.	16/08/2018
Matéria e energia	- Passagem da luz através de objetos transparentes, no contato com superfícies polidas e na intersecção com objetos opacos.	30/08/2018
Terra e universo	- Pontos cardeais (bússola);- Longitude e latitude; - Movimento elíptico da terra ao redor do sol, eclipse lunar e solar; - Relógio solar; - Instrumentos de observação; - Sistema planetário e a origem do universo e orientação por corpos celestes.	18/09/2018

Quadro 1 – Tópicos de conteúdos.

Fonte: Autoria própria (2018).

Todos os conteúdos e atividades propostas foram desenvolvidos em seus aspectos teóricos e práticos, tendo em vista, por um lado, a superação da dicotomia entre esses dois elementos indissociáveis da prática pedagógica e, de outro, subsidiar os professores na compreensão mais ampla dos conteúdos abordados, em suas diferentes dimensões. Segundo Bartzik e Zander (2016) a articulação entre teoria e prática para o ensino fundamental é de extrema importância, pois oferece ao estudante a possibilidade de adquirir novos conhecimentos a partir do contato com materiais concretos, da experimentação, do trabalho em equipe, da observação e da participação ativa, o que pode favorecer uma melhor compreensão dos conteúdos científicos. Da mesma forma, foram desenvolvidas e propostas algumas atividades experimentais que podem ser desenvolvidas nas escolas com materiais alternativos ou de baixo custo, já que no questionário inicial a grande maioria dos professores relatou a falta de estrutura física e material nas escolas que atuam para o ensino de Ciências.

Dos 38 professores inicialmente inscritos no curso, 22 participaram de maneira assídua. Em análise de todos os encontros, foi possível observar grande participação dos professores nas atividades com questionamentos, debates e curiosidades, todas elas relacionadas aos conteúdos e à sua prática pedagógica em Ciências no ensino fundamental. Após cada aula do curso foram disponibilizadas aos professores atividades avaliativas via Moodle¹, a fim de que fosse possível analisar o quanto e o como eles estavam se apropriando dos conteúdos abordados. A participação

1. Disponível em: <<http://moodle.utfpr.edu.br>>.

dos professores nessas atividades *online* foi menor do que sua participação nas atividades presenciais do curso. Um dos motivos apontados pelos participantes se refere à falta de tempo para se dedicar as atividades formativas fora de seu horário de trabalho.

Apartir da análise prévia dos diários de observação do curso e de suas atividades avaliativas, pode-se observar uma evolução significativa de conhecimentos específicos por parte dos professores, uma vez que suas respostas e reflexões sobre os conteúdos, antes fragmentadas e baseadas em sua maioria em saberes cotidianos, passaram a possuir fundamentação e argumentação mais científica, sintética e sistematizada. Ao emitirem suas opiniões a respeito do curso em uma das atividades avaliativas propostas, os professores relataram a importância dessa ação para sua formação. Entre as respostas apresentadas, destacamos: “o curso tem proporcionado a melhor compreensão de conceitos da área de Ciências e de como relacionar a teoria com a prática dentro e fora da sala de aula”; “o curso está sendo muito útil para aprofundar conhecimentos, e lembrar outros já esquecidos”.

A seguir apresentamos um conjunto de imagens de alguns dos encontros do curso de formação continuada:



Tabela 1 - Participação dos professores nos encontros do curso “Ensino de Ciências para professores do ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos”.

Fonte: Autoria própria (2018).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esse projeto de extensão tem atingido seu objetivo, contribuindo com a formação e a prática pedagógica dos professores de Ciências do ensino fundamental I. Com esse projeto de extensão buscamos oferecer espaços de debate, reflexão e socialização de experiências entre os professores do ensino fundamental I sobre o ensino de Ciências para crianças, bem como a discussão de conteúdos relacionados ao trabalho com esse conteúdo nessa etapa de ensino, tendo como base em suas necessidades formativas. Ao final do processo, esperamos produzir um material paradidático para o ensino de Ciências no ensino fundamental, contemplando, com base no curso desenvolvido, atividades teórico-práticas e experimentais que possam ser utilizadas por professores e alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental. @**quivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p.31-38, ago. 2016.

CANAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

FUMAGALLI, L. O ensino das Ciências Naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H (org.) **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SCHIEL, D. **Formação de Professores de Ensino Fundamental e Infantil em Ciências e Matemática: Projeto ABC na Educação Científica “A Mão na Massa”** [online]. CDCC - USP - São Carlos, 2008.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. Profesorado: **Revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 9, Nº 2, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização Científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012.

ZANCUL, M. C. S. Ciências no Ensino Fundamental. In: DEMONTE, A. INFORSATO, E. C. GATTÁS, E. A. L. e ROMANATTO, M. C. (orgs.). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de formação: Ciências e Saúde**. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO E INFORMÁTICA BÁSICA UTILIZANDO FERRAMENTAS LÚDICAS DE APRENDIZADO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 15/01/2020

Antonio Carlos Fernandes da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Cornélio Procópio – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3262605181881586>

Gustavo de Almeida Duarte

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Cornélio Procópio – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2340230835227283>

Kleber Campos Viana

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Cornélio Procópio – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0461591276058873>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise dos resultados de quatro oficinas realizadas pelo Grupo ELLP para jovens da região de Cornélio Procópio. O objetivo das oficinas é ensinar de forma lúdica e interdisciplinar, a lógica de programação, utilizando as ferramentas MIT App Inventor e Lego® Mindstorms®, além de ensinar os princípios básicos de informática. A primeira oficina foi voltada para alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Castro Alves, que tiveram os conteúdos de matemática

reforçados através de problemas propostos utilizando a plataforma Lego® Mindstorms®. A segunda foi realizada para jovens de baixa renda da ONG Resgatando Vidas, com foco no ensino de informática básica. A terceira para alunos recém-ingressos da universidade, utilizou a ferramenta MIT App Inventor para o auxílio no aprendizado dos conteúdos iniciais de programação. A quarta oficina foi destinada a crianças e jovens de 7 a 16 anos da cidade de Sertaneja, com o intuito de mostrar a importância do ensino com o apoio da tecnologia. A escolha das ferramentas tecnológicas nas oficinas apresenta-se como uma metodologia de ensino estimulante no interesse dos alunos (Gebran, 2009), e após as aulas foi notável a evolução no aprendizado dos jovens devido a forma como os conteúdos foram ministrados, trazendo atividades práticas e, em algumas situações, a aplicação das tecnologias em situações do cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Lógica de programação. Interdisciplinaridade. Ensino Lúdico.

TEACHING PROGRAMMING LOGIC AND BASIC COMPUTING USING LUDIC LEARNING TOOLS

ABSTRACT: This article intends to present

an analyse of the results of four workshops done by the ELLP Group of teens from the Cornélio's Procópio area. The reason of this workshop is to teach on an interdisciplinary and ludic way the logic of programming, using the MIT App Inventor and LEGO® Mindstorms® tools, and teach the basics principles of computing. The first workshop was designated to the eighth and ninth grade students of the Castro Alves Estate School, which got math subjects reinforced through proposed cases using the LEGO® Mindstorms® platform. The second one was realized to poor young people of the Resgatando Vidas NGO, with a basic computing focus. The third workshop encompassed the students that recently entered at the University, using the MIT App Inventor tool to assist at the learning of the beginning subjects of the programming. The fourth one was destined for kids and teenagers between 7 and 16 years old from Sertaneja city, intending to show the importance of teaching with the technology resources. The chosen technology tools at the workshops, presents as stimulating methodology of learning at the students interest (Gebran, 2009). After classes, the evolution of the learning was notable through how de subjects were presented, bringing practical activities and, in some cases the application of those technologies during the day.

KEYWORDS: Programming logic. Interdisciplinary. Recreational approach.

1 | INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais tecnológica e imersa na era da informação é possível perceber mudanças de hábitos em várias áreas. Essas modificações não são por menos, segundo o IBGE (2017) mais de 70,5% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, e 69% da população já acessa a rede utilizando celulares, percentual este que cresce a cada ano. Porém, segundo a pesquisa TIC Kids Online (2017), ao observar apenas crianças e adolescentes que possuem acesso à web, 93% se conectam por meio de smartphones, enquanto apenas 53% utilizam algum tipo de computador (portátil ou desktop) para realizar o acesso. Nesse contexto, crianças e adolescentes estão sendo estimulados a utilizar aplicativos numa demanda maior do que o estímulo para que desenvolvam os seus próprios, o que os distancia ainda mais do ambiente de desenvolvimento. Isso confirma uma afirmação feita por Mitchel Resnick (2012, p.2), criador do Scratch, uma linguagem de programação visual em blocos voltada principalmente para o público infantil, na qual diz que os jovens cada vez mais sentem-se confortáveis em utilizar da tecnologia, mas não são capazes de desenvolver suas próprias aplicações. Fazendo uma analogia com um idioma, é como se fossem capazes de ler, porém não soubessem como escrever.

Para Débora Castanha (2010, p.19), “as novas gerações necessitam de novos métodos de ensino para atrair a atenção dos jovens e motivá-los, além de tornar

mais eficiente a comunicação entre aluno e professor”. Vygotsky (1984, p.87), um defensor do interacionismo, ou seja, a interação dos indivíduos de modo a trocarem experiências, afirmou que a melhor maneira de ensinar algo é quando o aprendiz interage com os demais aprendizes, de modo a compartilhar conhecimentos. Essa metodologia ficou conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZDP. Papert e Harel (1991, p.1) pensavam de maneira similar, e defendiam uma educação por meio do construcionismo, no qual o estudante deixa de ser apenas espectador e aprende algo na prática (aprende fazendo).

O presente trabalho relata as quatro principais intervenções feitas, desde agosto do ano de 2017 até o mês de julho de 2018, com a comunidade de Cornélio Procópio, por meio do projeto de extensão ELLP (Ensino Lúdico de Lógica de Programação), com o objetivo de levar a tecnologia presente na universidade para jovens carentes da cidade, os quais na maioria dos casos não possuem acesso. Outro propósito foi reforçar conceitos aprendidos em sala de aula por meio da lógica de programação, além de, implicitamente, despertar o interesse de seguirem carreiras na área da tecnologia e engenharias em geral.

2 | METODOLOGIA

2.1 Fundamentação Teórica

Durante as oficinas aplicadas pelo projeto de extensão, são utilizadas duas principais ferramentas de apoio, o robô da linha LEGO® Mindstorms® e o ambiente de programação para dispositivos móveis MIT App Inventor.

2.1.1 Lego® Mindstorms® Robot EV3

O LEGO® Mindstorms® Robot EV3 é um brinquedo desenvolvido para a área de educação tecnológica, lançado em 2013 e desenvolvido pelo grupo LEGO®, com principal objetivo de difundir tecnologia de uma maneira lúdica e pedagógica.

Por meio dos sensores, o Robot EV3 é capaz de realizar uma análise do espaço, seja analisando cores, distinguindo luminosidades, verificando distâncias entre objetos ao redor e ainda com a possibilidade do toque, que se assemelha com o toque de um botão (pressionado/liberado). Já os motores permitem a movimentação do robô, podendo ser controlado por tempo em que irá se mover (segundos), quantidade em graus que irá rotacionar e quantidade de rotações completas realizadas pelo motor. Todas as peças do robô LEGO® podem ser montadas de diferentes maneiras e com diversas formas de interações.

2.1.2 MIT app inventor

O MIT App Inventor consiste em um ambiente de desenvolvimento de aplicações móveis para dispositivos Android. Desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts, a interface, assim como a plataforma de desenvolvimento da programação para o robô da LEGO®, conta com blocos de instruções pré-programadas. Embora o ambiente de programação facilite o ensino de lógica e programação, a plataforma também é bastante usada para aplicações práticas, onde o desenvolvedor não necessita focar tanto na construção do aplicativo. Por exemplo, na utilização com uma plataforma de prototipagem eletrônica, na qual a aplicação desenvolvida tem maior enfoque.

2.2 Objetivos

Todas as oficinas realizadas com LEGO® Mindstorms® tem como objetivo o estímulo do raciocínio lógico, reforço e compreensão de conceitos matemáticos e físicos, como velocidade e ângulos, assim como despertar o interesse na ciência. As oficinas de MIT App Inventor também tiveram como objetivo o reforço e compreensão de conceitos matemáticos, estímulo do raciocínio lógico, nesse caso aplicado a programação de aplicativos, além de estimular a criatividade e mostrar que qualquer um pode ser um desenvolvedor. Já as oficinas de informática básica têm como objetivo o ensino dos conceitos básicos de computação, como a diferença entre hardware e software, assim como o funcionamento de partes essenciais de um computador, como dispositivos de memória e dispositivos de entrada e saída.

2.3 Conceitos Trabalhados

Os conceitos a serem familiarizados são: o que é um aplicativo, lógica de programação, variáveis, estruturas condicionais e de repetição.

Aplicativo é um programa de computador ou dispositivo móvel em que seu objetivo é solucionar um problema existente do seu usuário, ou ajudar a desempenhar uma tarefa específica.

Lógica de programação consiste na técnica de desenvolver sequências lógicas (algoritmos), de forma que essas sequências idealizadas tenham eficácia na resolução de um problema.

Variáveis são formas de armazenar dados na memória de um computador, sendo esses dados: letras, números, ou expressões, tendo a possibilidade de trabalhar com eles durante a execução de um código.

A quantidade de condições pertencentes a uma estrutura condicional determina como classificá-la, sendo as duas classificações mais empregadas “se” e “escolha” (Saliba, 1992). No tipo “se”, apenas uma variável é analisada pela condição, “se

verdadeira” procede com uma tarefa definida pelo código, “senão” executa outra tarefa, que também foi pré-definida. Já no tipo “escolha”, existe a possibilidade de avaliar uma ou mais variáveis, executando para cada condição uma instrução diferente.

As estruturas de repetição, também chamadas de loops ou laços, são instruções utilizadas para que haja repetição de certa parte do código (Ascensio; Campos, 2012), até que sejam satisfeitas determinadas condições. As estruturas de repetição são divididas em três categorias: “enquanto-faça”, “faça-enquanto” e “para-faça” (Ferrari; Cechinel, 2008), a diferença básica é que “enquanto-faça” primeiro testa a condição para depois realizar o bloco de comando, ao contrário da “faça-enquanto” que primeiro realiza o bloco para depois testar a condição. Já a estrutura “para-faça” possui um mecanismo que determina quando o laço deverá ser terminado.

2.4 Atividades Desenvolvidas

A oficina de Sertaneja foi realizada em novembro de 2017, nas dependências do Espaço Criança. Esta recebeu, em grande maioria, crianças entre o quarto e o quinto ano do ensino fundamental, assim como adolescentes com idades entre 14 e 16 anos. Os alunos foram divididos em dois grupos, um com idade a partir de 14 anos e outro com idade abaixo desta.

Para o primeiro grupo (idade igual ou superior a 14 anos) foi ministrada uma atividade para ensinar o funcionamento do LEGO® Mindstorms®, explicando conceitos, mostrando suas funcionalidades e os ensinando como programar os robôs, utilizando os blocos de programação oferecidos pela plataforma. Foram feitos vários desafios e a partir dos conhecimentos adquiridos na oficina, o desafio final foi fazer o robô andar, virar à direita quando passar pela cor azul, virar à esquerda quando passar pela cor verde e parar quando passar pela cor vermelha.

Para o grupo de crianças com idade inferior a 14 anos, a atividade principal foi desenvolvida utilizando o tangram, incentivando-as a fazer o uso do raciocínio lógico. O tangram é um conjunto de peças geométricas, com triângulos e quadrados, onde é possível montar várias figuras diferentes. Nesta atividade as crianças foram desafiadas a replicar uma figura montada pela sua dupla sem poder visualizá-la, apenas com as instruções dadas por seu amigo, a fim de que entendessem a importância de se passar uma instrução corretamente e que a mesma possa ser compreendida pelo agente que irá realizá-la.

Em seguida também participaram da atividade “Eu robô”, onde alguns voluntários ficavam vendados, simulando o comportamento de um robô, e tentava chegar ao lugar indicado seguindo apenas os comandos, como “andar” e “virar”, dos demais alunos, denominados “programadores”. Ao final da oficina, foram

apresentados os robôs Lego de maneira que fosse possível controlá-lo utilizando um smartphone.

Durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018, duas oficinas trabalharam os conceitos básicos de informática e em seguida com a plataforma e os robôs da LEGO® Mindstorms®. O primeiro grupo era composto por jovens carentes atendidos pela ONG Resgatando Vidas (estudantes de diversos colégios), e o segundo por alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Castro Alves. A seleção do segundo grupo foi feita através de convites, onde os integrantes do Grupo ELLP foram ao colégio informar e convidar os alunos a participar.

As aulas da informática básica abordaram assuntos conceituais como a diferença de Hardware e Software, o que são dispositivos de memória e para que servem, as funções do teclado, mouse e demais periféricos, assim como atividades práticas onde os alunos aprenderam como customizar o computador, como criar um email e utilizá-lo, como utilizar o Microsoft Word para editar arquivos de texto e como compartilhar esses arquivos na nuvem utilizando a plataforma Google Drive.

Na sequência, os conteúdos sobre a plataforma e os robôs da LEGO® Mindstorms® foram introduzidos de forma geral, desde o funcionamento dos sensores e os motores da ferramenta até a combinação de estruturas de decisão e repetição. Tendo em vista que alguns dos participantes não possuíam noções de ângulos, “regra de três” e com o cálculo de velocidade, estes conceitos foram explicados para que posteriormente pudesse se dar início a programação em si.

Para cada comando ensinado foi proposta uma atividade para fixação do conteúdo, sempre simulando uma situação da vida real, visto que um dos objetivos da oficina é reforçar conteúdos da grade escolar dos estudantes utilizando de problemas práticos.

As primeiras atividades realizadas consistiram em desenvolver programas que percorressem figuras geométricas utilizando uma construção de comandos sequenciais.

Continuando com a ideia das atividades anteriores, um dos exercícios consistia em refazer os programas utilizando estruturas de repetição, diminuindo assim a quantidade de blocos necessários na programação. Essa estrutura de repetição pode ser vista na figura 1.



Figura 1 – Comandos para execução de um quadrado com estrutura de repetição.

Fonte: Autoria própria (2017).

Com a junção das diversas etapas anteriores e tendo o conhecimento do funcionamento dos sensores de cor e distância, foi designado aos participantes um desafio final, implementar o código para que o robô transportasse um paciente e o levasse para o hospital, tendo que se movimentar pelo circuito da Figura 2, de forma que todos os sensores fossem utilizados.



Figura 2 – Circuito para fixação dos conceitos utilizando todos os sensores

Fonte: Autoria própria (2016).

Para os alunos recém-ingressos na universidade, foi ministrada uma oficina para apresentar o MIT App Inventor. Inicialmente foi discutido sobre o que é um aplicativo e o que é necessário para a sua construção, posteriormente foram apresentadas de forma geral os componentes da plataforma, seu design e o seu modelo de programação em blocos. A cada atividade de fixação realizada foi inserido um componente novo ao aplicativo, assim como novos blocos de programação.

O primeiro exercício foi desenvolver uma aplicação que realizasse o cálculo do IMC (índice de massa corporal) de uma pessoa e apresentasse a ela se a mesma estava abaixo do peso, no peso ideal ou acima do peso. Para isso foi utilizada a fórmula do IMC e a utilização de uma estrutura de condição. A tela principal e os blocos de instruções são mostrados na figura 3.

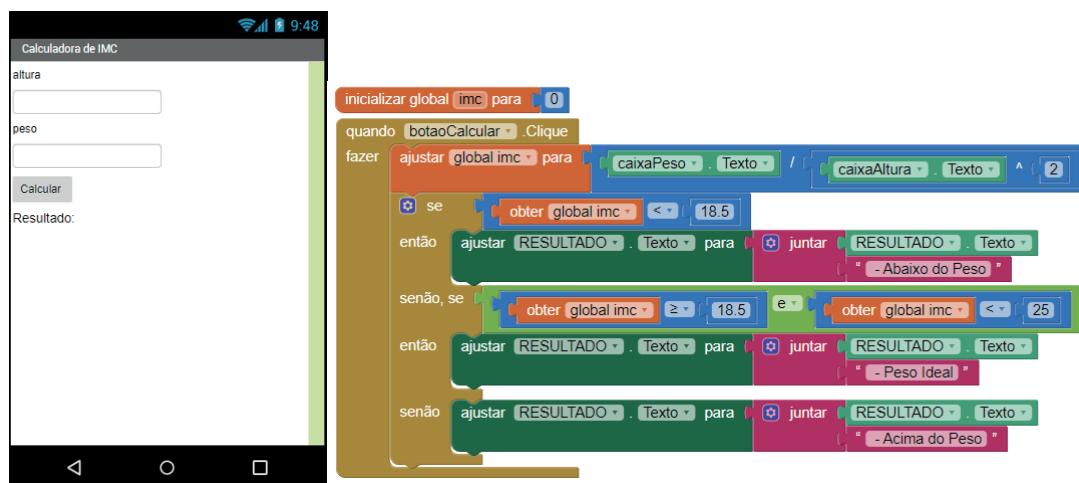


Figura 3 – Tela principal e blocos da calculadora IMC no App Inventor

Fonte: Autoria própria (2017)

A partir do conhecimento adquirido na primeira atividade, foi designado uma segunda atividade, onde o desafio era montar uma calculadora, com as funções de somar, subtrair, multiplicar e dividir. Tendo em vista a necessidade de utilizar uma estrutura de condição e a aplicação das funções matemáticas. Após a atividade foi explicado o funcionamento de uma estrutura de repetição e posteriormente foi proposta uma terceira atividade que constituiu em apresentar o resultado se o número digitado é ou não primo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo não realiza provas como forma de avaliar a evolução dos participantes, diante disso são feitas análises qualitativas acerca da evolução dos participantes durante as oficinas, procurando ao máximo deixar as aulas mais dinâmicas e divertidas que as comumente realizadas em suas escolas, nas quais na maioria das vezes os alunos são apenas espectadores e não são capazes de enxergar onde tais conceitos podem ser aplicados. Durante as oficinas os monitores do grupo são capazes de perceber as dificuldades e a evolução no aprendizado dos alunos. Para que fosse possível ter essa percepção, foram mantidas turmas com no máximo vinte alunos, sempre contando com uma equipe de instrutores, de maneira que um instrutor ficasse responsável por no máximo três alunos.

Após a realização da oficina na cidade de Sertaneja, que tinha como objetivo destacar a importância do ensino com apoio da tecnologia, foi perceptível que as crianças passaram a questionar, cada vez mais, quais eram as funcionalidades dos robôs, e como se programava outros tipos de máquinas, demonstrando interesse pela área. Ao final, após conversas informais, os alunos passaram a ter uma visão diferente acerca dos estudos de lógica e programação, percebendo que tinham a

capacidade de vencer os desafios propostos e alguns jovens revelaram ainda a pretensão em seguir em cursos ofertados pela UTFPR.

Para os alunos recém-ingressados na universidade o objetivo foi salientar sobre alguns conceitos que seriam úteis para o aprendizado deles durante o curso e mostrar o funcionamento da plataforma. Em primeiro momento, foi visto que os conceitos nem sempre eram compreendidos, porém, conforme eram propostas as atividades, havia um entendimento melhor sobre o que estava sendo passado. Foi notado que muitos desconheciam a plataforma, mas demonstraram bastante interesse, principalmente para o desenvolvimento de um aplicativo mobile próprio.

As aulas de informática básica, voltadas para a os alunos da escola Castro Alves e para as crianças da ONG Resgatando Vidas, serviram também como uma preparação para o contato que os jovens tiveram posteriormente com o robô LEGO® Mindstorms®, de modo a diversificar as aulas e também reforçar conceitos básicos de matemática aprendidos em sala de aula, pois durante as aulas notou-se uma grande dificuldade relacionada à fixação desses conteúdos. Nas primeiras aulas ministradas foi possível notar o pouco contato que esses alunos tinham com computadores no dia a dia, e no decorrer das aulas foi perceptível a rápida familiarização com as tecnologias. Nas aulas com auxílio dos robôs LEGO®, num primeiro momento era esperado que os estudantes poderiam ter dificuldades no aprendizado, por não serem acostumados a trabalhar com computadores, entretanto eles conseguiram ter um bom aproveitamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, com a realização das oficinas o grupo pôde constatar como a tecnologia pode motivar os jovens, ao estimulá-los a aprender e apresentando a eles situações práticas para uso dos conhecimentos que foram adquiridos tanto em sala de aula quanto nas oficinas, de LEGO® e MIT App Inventor. Muitos conceitos, que normalmente em sala de aula os alunos não demonstram interesse, com auxílio da lógica de programação os jovens sentem-se desafiados a resolverem, motivando-os a entender a lógica, a matemática, a física e os conceitos de programação envolvidos. Outros fatores que contribuem na aprendizagem são o construcionismo e o interacionismo, modelos que levam os jovens fixarem de uma maneira melhor aquilo que aprendem na prática, tornando-se capazes de compartilhar experiências adquiridas, melhorando também a habilidade de trabalhar em equipe.

REFERÊNCIAS

App Inventor (2019) **Anyone Can Build Apps That Impact the World**, Disponível em: <<http://appinventor.mit.edu/explore/about-us.html>>, Acesso em 15 jan. 2020.

ASCENSIO, A., e Campos, E. **Fundamentals of computer programming**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CASTANHA, Débora M. B. d. C. **A necessidade de refletir sobre as estratégias pedagógicas para atender aprendizagem da geração y**. 1. ed. São Bernardo do Campo: Educação do COGEIME, number 36 in 19, pages 27–38. Instituto Metodista de Serviços Educacionais, 2010.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2017**, Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS, Acesso em 15 jan. 2020.

FERRARI, F.; CECHINEL, C. **Introdução a Algoritmos e Programação**, 1. Ed. Bagé: Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, 2008.

IBGE (2017) **PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506>, Acesso em 15 jan. 2020.

LEGO Group (2015) **LEGO USER GUIDE (PC/MAC)**, Disponível em: <https://www.lego.com/en-us/mindstorms/downloads>, Acesso em 15 jan. 2020.

PAPERT S, Harel I. (1991) **Constructionism**. Cambridge: MIT Press, 1991.

RESNICK, M. (2012) **Mother’s Day, Warrior Cats, and Digital Fluency: Stories from the Scratch Online Community**, Disponível em <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/mothers-day-warrior-cats.pdf>, Acesso em 15 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ESTÁGIO CURRICULAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E IMPACTO SOBRE OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Data de aceite: 27/03/2020

Sata de submissão: 02/01/2020

Fernanda Guarany Mendonça Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Pernambuco
Recife – PE

<http://lattes.cnpq.br/7902195199314415>

Letícia Barbosa de França Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Pernambuco
Recife – PE

<http://lattes.cnpq.br/9669098589234602>

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado se consolida como importante agente formador da prática docente na licenciatura. Mediante sua relevância, pretendemos refletir sobre o impacto do estágio supervisionado a partir do currículo no curso da Licenciatura em Geografia do IFPE e a formação dos estudantes, analisando os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), com uma abordagem qualitativa. Nas universidades, é a licenciatura que tem a atribuição de atuar na formação de professores, utilizando como instrumento imprescindível para tal propósito o estágio supervisionado. Ocasionalmente, o estágio é visto apenas como um momento de

apropriação de teorias estudadas na academia, sem que seja considerado como atividade privilegiada na promoção de conhecimentos e habilidades que poderão ser relevantes nos novos desafios que se apresentam na complexidade do contexto educacional. É por meio da concepção de currículo que encontraremos a visão necessária para compreensão da relação entre o futuro professor e o espaço escolar, estabelecendo o verdadeiro papel do estágio curricular e sua importância na formação docente, concretizada nas temáticas escolhidas para os trabalhos. Nosso principal objetivo é compreender o impacto do estágio curricular sobre os TCCs e a formação dos estudantes da Licenciatura em Geografia. Nessa perspectiva, realizamos análises tanto dos relatórios de estágio quanto dos trabalhos publicados para refletir sobre as relações entre prática pedagógica e as vivências no campo. Esperamos a partir dos resultados contribuir para a reflexão sobre a formação docente dos licenciandos ofertada no referido curso.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Formação Docente; Trabalho de Conclusão de Curso; Currículo.

ABSTRACT: The Supervised Internship consolidates itself as an important formative

agent of the teaching practice in the degree. By its relevance, we intend to reflect on the impact of the supervised internship from the curriculum in the course of the Degree in Geography of the IFPE and the formation of the students, analyzing the Course Conclusion Works, with a qualitative approach. In universities, it is the degree that has the assignment of acting in the formation of teachers, using as an indispensable instrument for such purpose the supervised internship. Occasionally, the internship is seen only as a moment of appropriation of theories studied in the academy, without being considered as a privileged activity in the promotion of knowledge and skills that may be relevant in the new challenges presented in the complexity of the educational context. It is through the conception of curriculum that we will find the necessary vision for understanding the relationship between the future teacher and the school space, establishing the true role of the curricular internship and its importance in teacher education, concretized in the themes chosen for the works. Our main objective is to understand the impact of the curricular internship on the TCCs and the formation of the students of the Geography Degree. From this perspective, we analyze both internship reports and published works to reflect on the relationship between pedagogical practice and field experiences. From the results we hope to contribute to the reflection on the teacher education of the undergraduate students offered in that course.

KEYWORDS: Supervised Internship; Teacher training; Completion of course work; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular no curso de licenciatura é parte essencial de uma formação docente consolidada, fundamentada no currículo vivenciado pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. No caso das licenciaturas, a estrutura dos cursos prevê a oferta de componentes abrigados em núcleo comum, núcleo específico, núcleo profissional e prática profissional. Como elo que ressignifica os componentes em todos os núcleos, encontra-se o estágio curricular.

Ao trazermos a debate a importância do estágio curricular no currículo da Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, pretendemos refletir sobre o impacto que o estágio promove sobre a formação dos estudantes, materializado nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Para a realização desta relevante tarefa, optamos por refletir sobre o currículo da licenciatura em geografia e o estágio curricular realizado em escolas públicas conveniadas pelos licenciandos. Assim sendo, partimos de uma concepção de currículo, sua concretização no curso de licenciatura em geografia, o papel do estágio curricular e sua importância na formação docente, materializada nos TCCs.

Este trabalho foi construído em vinculação ao grupo de pesquisa Formação Integral e Cidadania do IFPE, certificado pelo CNPq desde 2008, com o objetivo

de realizar estudos e pesquisas sobre formação integral e cidadania na educação superior, almejando compreender os efeitos das políticas de formação inicial de professores em suas relações com currículo, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tomamos de Sacristán (2000) a concepção de currículo, considerado como confluência de práticas. Segundo o autor, currículo é um objeto que se constrói, um campo de atividade que congrega vários agentes, caracterizando-se por decisões tomadas na relação entre forças e interesses diversificados. Podemos considerar que

o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p.102).

Diante dessa visão de currículo, pretende-se analisar os TCCs publicados ou em produção pelos licenciandos em Geografia do IFPE, no Campus Recife, na relação com os objetivos do estágio curricular. Com base neste, buscamos localizar temas de pesquisa a partir da vivência do estágio, na perspectiva de apreender a importância do estágio para os TCCs e para a formação dos estudantes.

Ao considerar a importância do estágio curricular supervisionado para a comunidade acadêmica na Licenciatura em Geografia, ressaltamos seus impactos na formação no exercício da docência pelos estudantes enquanto estagiários, nas escolas campo. A vivência obtida no estágio dentro dos cursos de graduação não se limita apenas a uma visão prática da teoria trabalhada em sala de aula, ou a uma espécie de ensaio, muito menos a um treinamento da prática com base na teoria. O estágio deve ser instrumento na busca pelo aprimoramento dos conhecimentos teóricos para a formação profissional do discente por meio do contato com a realidade do ensino na educação básica. Segundo Coutinho e Marino, o contato do estudante com o campo,

proporciona-lhe domínio de sua prática e de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação permanente (COUTINHO e MARINO, 2003. p. 183).

Promover reflexão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura proporciona ao discente uma visão ampliada sobre a realidade educacional, ressignificando o papel do estágio curricular e contribuindo de forma eficaz para o desenvolvimento do conhecimento obtido em sala de aula, na perspectiva da comunidade escolar.

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as

habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73).

Sendo assim, o estágio curricular acaba se tornando instrumento essencial para formação do discente, impactando suas produções acadêmicas durante e a ao final do curso. A partir dessa visão pode-se compreender o impacto do estágio curricular supervisionado sobre os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e a formação dos estudantes da Licenciatura em Geografia do IFPE, Campus Recife. Pretendemos contribuir, a partir das análises dos resultados de nossa pesquisa, para uma reflexão sobre a influência do estágio na vida acadêmica dos estudantes, destacando os impactos por meio das escolhas dos temas dos TCCs e a compreensão da importância disso para sua formação docente.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa para que essa realidade pudesse ser melhor compreendida.

METODOLOGIA

Mediante a temática escolhida, optamos por uma abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos que possibilitaram as análises dos TCCs e suas relações com as vivências no campo de estágio para a formação profissional de cada discente.

Para Gatti e André (2011, p. 34), a pesquisa de abordagem qualitativa requer:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio- psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Para atingirmos os objetivos propostos, determinamos duas etapas procedimentais. A primeira etapa foi baseada em levantamentos bibliográficos e coleta de dados por meio das leituras realizadas nos relatórios de Estágio Supervisionado IV, com a finalidade de encontrar estudantes que poderiam materializar as experiências vividas no campo do estágio na produção de seus respectivos trabalhos de conclusão de curso.

Entendemos, nesse momento, que “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua

tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p 29). Assim sendo, buscamos o estatuto epistemológico ao analisar os relatórios de estágio dos estudantes da Licenciatura em Geografia. Esses relatórios foram submetidos a uma análise e organizados por meio de uma planilha elaborada com a finalidade de destacar os dados que considerávamos relevantes para uma posterior triangulação de dados com o TCC dos estudantes. Nela foram anotados os indicadores para o cumprimento dos objetivos propostos na segunda etapa de pesquisa.

Na segunda etapa, aprofundamos a revisão de literatura e os levantamentos bibliográficos para contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos do arcabouço teórico necessário à pesquisa, como também procedemos às análises dos dados para a construção dos resultados finais de nosso trabalho. Por meio dos dados coletados previamente, encontramos estudantes que ressaltaram a importância do papel do estágio supervisionado no currículo da Licenciatura em Geografia do IFPE Campus Recife, abordando suas vivências em campo de estágio em seus respectivos temas de TCCs.

Realizamos entrevistas semi estruturadas com sete estudantes que fundamentaram seus trabalhos de conclusão de curso, conforme seus depoimentos, em experiências ou reflexões advindas do campo de estágio. Dessa forma, conduzimos a pesquisa a partir de uma perspectiva investigativa:

A formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

Toda a atividade referente a esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos supracitados e ocorreu essencialmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife, nas instalações da Licenciatura em Geografia, onde tivemos acesso aos relatórios de estágio e TCCs já publicados.

ESTÁGIO CURRICULAR E PRÁXIS

Ao discutir a importância do estágio curricular para a formação discente, fundamentamo-nos em Pimenta e Lima, na reflexão da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Segundo as autoras, essa relação, historicamente polarizada, não responde à perspectiva buscada pelas instituições formadoras:

O estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio como atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação,

diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 14).

Assim sendo, o estágio curricular tem o papel de atividade teórica de conhecimento, para só então se materializar em prática. Constam do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE os componentes curriculares de Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Com essa finalidade, o documento propõe a vivência do estágio curricular em toda a metade final do curso, atendendo à legislação e às orientações e normativas institucionais:

Os Estágios Supervisionados I, II, III e IV são componentes obrigatórios e cursados a partir do quinto (5º) até o oitavo (8º) período, configurando-se na culminância do processo de integralização do curso, sob o ponto de vista da prática profissional. O estágio curricular supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem no qual o discente do curso de Licenciatura em Geografia exerce in loco atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade e orientação de um professor do curso. O Parecer CNE/CP no 28/2001 de 02/10/2008 destaca que “o estágio supervisionado é um modo de capacitação em serviço e que só deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor”. O componente curricular Estágio Supervisionado busca fazer um levantamento e uma análise do campo de estágio, com a elaboração de um plano de ação a ser executado no espaço formal da Educação Básica. (IFPE/PPC, Licenciatura em Geografia, p.67)

Segundo os preceitos do referido documento, o estágio curricular deve ser um espaço de formação para o estudante. Deve orientar sua atividade e seu olhar como observador pesquisador da prática pedagógica. Ao realizar o estágio curricular com base nesses pressupostos, o estudante abre um campo de pesquisa que ainda não havia considerado como relevante. No campo de estágio, o estudante experimenta alguns princípios norteadores:

1. Articulação das esferas do ensino, da pesquisa, da extensão;
2. Exercício da docência em Geografia como elemento identificador da atuação profissional;
3. Articulação dos conteúdos ministrados de modo a possibilitar o aprofundamento das especificidades de seu respectivo campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciar o encontro de saberes, procedimentos e atitudes de outros campos do conhecimento, sem perder de vista os objetivos e delineamentos teórico- metodológicos contemplados em cada componente;
4. Incorporação de práticas didático-pedagógicas que apontam para a autonomia profissional e intelectual, postura crítica e emancipação do formando, repercutindo assim de forma global e integradora na formação do Licenciado em Geografia com base nos preceitos da cidadania, como o respeito à diversidade, com vistas à permanente consolidação de uma sociedade democrática.
5. Sólida formação científico-pedagógica-humanística e na articulação do binômio teoria-prática na sua atuação profissional;
6. Construção da consciência crítico-propositiva;

7. Formação do sujeito histórico, ético, social e ambientalmente comprometido;
8. Contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento como princípios pedagógicos que conduzem à aprendizagem significativa;
9. Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem como subsídio para a práxis pedagógica;
10. Investigação voltada para a solução de problemas pedagógicos, particularmente no que se refere ao ensino de Geografia. (IFPE/PPC, p. 28).

Portanto, com base nesses princípios, pode-se apontar a importância do estágio curricular, impactando a produção do TCCs e ressignificando a experiência de pesquisa pelos estudantes no espaço formativo da sala de aula.

É no campo de estágio que o estudante tem o primeiro contato com a realidade do espaço escolar, possibilitando assim o desenvolvimento das práticas docentes que até então eram conhecidas apenas em teoria. O estágio supervisionado não objetiva colocar em prática a teoria aprendida durante a graduação, mas relacionar teoria e prática por meio do contato com a realidade presenciada em campo. Ou seja, é dentro da sala de aula do campo de estágio que o licenciando vai vivenciar as experiências que irão contribuir diretamente para sua formação, na *práxis*.

A *práxis* docente é uma prática social desenvolvida pela ação do professor mediante a sua realidade. Por meio do conhecimento obtido na graduação, o licenciando poderá encontrar no estágio uma forma de relacionar suas ações com a teoria-prática necessária no espaço escolar. Com isso, podemos entender que quando o estudante entra em contato com o campo de estágio, ele precisa conhecer a realidade daquela determinada comunidade escolar para definir abordagens e práticas transformadoras para sua formação pedagógica.

Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria. (PIMENTA, 2009, p 47)

Refletir sobre a importância do estágio supervisionado é uma temática de total necessidade para entender qual é o real papel do contato com o campo de estágio para a formação acadêmica e profissional de estudantes oriundos da licenciatura.

O estágio supervisionado é o *locus* em que o estudante vai relacionar a prática pedagógica à teoria que desenvolveu em sala de aula durante o curso, portanto, o grau de importância dessa atividade é altíssimo, pois o aprender é muito mais eficaz quando construído através de experiências práticas, fundamental para a formação docente por ser um processo de aprendizagem que prepara para enfrentar os desafios que a carreira irá lhe propor. Por isso, deve-se entender o Estágio Supervisionado como sendo uma oportunidade única de aprendizado e realizá-lo

com muito comprometimento, pois pode ser o momento determinante em que o licenciando irá realmente saber se essa é a profissão que quer exercer.

Com as leituras realizadas dos relatórios de Estágio Supervisionado IV, observamos que muitos licenciandos abordavam a importância do estágio para lidar com as vivências estabelecidas em campo, pois, “ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre-se espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p 67-68).

Os estudantes afirmaram ver no estágio uma ferramenta indispensável no processo de formação docente por meio das atividades práticas e teóricas em campo, estabelecendo relação entre os conhecimentos vistos ao longo da graduação e a realidade da sala de aula consolidada no estágio, bem como possibilitando projetos de intervenção vinculados aos trabalhos de conclusão de curso. Mediante as discussões desenvolvidas pelos estudantes em seus relatórios ficou evidente que o estágio tornou-se um formador de identidade docente a partir das vivências do espaço escolar, principalmente nas relações construídas na sala de aula da escola campo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.18-19)

Ao permitir uma análise dos contextos escolares, o estudante estagiário pode construir em sua formação profissional o desenvolvimento de sua visão docente enquanto pesquisador, ao buscar compreender e problematizar as experiências obtidas no estágio curricular supervisionado: “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.46).

A visão de pesquisa abordada nos relatórios de Estágio Supervisionado IV demonstra não só a importância da utilização de boas estratégias didático-pedagógicas e a construção de um plano de prática docente, como também a necessidade da compreensão da realidade vivenciada dentro da comunidade escolar.

As condições estruturais, políticas, culturais e sociais de uma escola surgem totalmente interligadas com as ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Os desafios de conectar os conhecimentos teóricos às habilidades práticas remetem à necessidade de enxergar o estágio como agente formador de identidade profissional ao longo da licenciatura, visando à importância de o estudante conhecer e refletir as vivências em diferentes turmas, modalidades e contextos escolares e sua influência sobre o desenvolvimento de sua vida profissional. Ainda sobre a

visão do estágio como pesquisa:

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.46).

Portanto, o estágio curricular supervisionado, em todas suas fases, oferece a possibilidade de o licenciando desenvolver, além de suas capacidades de instrumentalização técnica da função docente, também o senso crítico de um profissional pensante, ou seja, a conscientização de estar num determinado espaço escolar vivendo durante um definido tempo histórico, tornando-se capaz de analisar e refletir sobre os saberes de sua docência.

IMPACTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SOBRE OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Observamos os impactos do estágio supervisionado não apenas na construção dos relatórios de campo, mas principalmente na formação de identidade docente e por fim as suas contribuições estabelecidas nos TCCs. Mediante isso, a busca pelos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes que apontavam o estágio como agente formador, nos possibilitou analisar a influência do estágio curricular sobre a escolha dos temas e problematização das pesquisas que originaram os trabalhos publicados pelos estudantes e egressos da Licenciatura em Geografia.

Correspondem a essa perspectiva os dados coletados na pesquisa, permitindo a classificação dos relatórios em três categorias: Relatórios que apresentam ligação com o possível tema produzido no Trabalho de Conclusão de Curso; Relatórios que apresentam ligação direta com a formação profissional dos estudantes; e Relatórios que não apresentam ligação com o possível tema produzido no Trabalho de Conclusão de Curso e também não apresentam ligação direta com a formação profissional do aluno. Após essa análise, selecionamos sete estudantes, identificados doravante por A, B, C, D, E, F e G, cujos TCCs e formação docente indicaram relação com as vivências do estágio supervisionado. A seguir apresentamos, em tabela, as temáticas pesquisadas por estes em seus trabalhos e seus respectivos anos de publicação.

Estudante	Título do TCC	Publicação
A	Educação ambiental: Percepções de professores de geografia e de estudantes do Ensino Fundamental	2015
B	Permanências e transformações na vida de bairro do fragmento espacial de Zumbi, Recife - PE	2015
C	O ensino de solos e seus recursos metodológicos sob as “lentes” da Geografia Escolar	2017
D	Diálogos de saberes entre a Geografia e a Literatura: possibilidades de aplicação no Ensino Médio	2017
E	Educação Ambiental em uma escola particular do Recife	2017
F	Da realização do Estágio Supervisionado à percepção dos estudantes da Escola Dr. Luiz Cabral de Melo, em Paulista – PE, sobre o ensino de geografia	2017
G	Estágio Supervisionado no IFPE: contribuições no ensino de Geografia	2018

Depois de selecionados, esses estudantes tiveram suas pesquisas submetidas a análise para compreensão da influência do estágio curricular sobre a escolha dos temas pesquisados nos TCCs publicados. Ou seja, buscamos nos trabalhos vestígios das experiências obtidas no estágio com leituras que possibilitaram saber se respondiam ou não à perspectiva prévia de análise, estabelecida como objetivo. A tabela abaixo destaca quais desses sete estudantes declararam, em entrevista, a contribuição do estágio para o tema discutido em seus Trabalhos de Conclusão de Curso:

	Houve contribuição do estágio em seu TCC
Estudante A	NÃO
Estudante B	NÃO
Estudante C	SIM
Estudante D	SIM
Estudante E	NÃO
Estudante F	SIM
Estudante G	SIM

Temos assim 57% dos TCCs analisados indicando relação direta com as experiências vividas nos estágios supervisionados.

Isso se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam; por outro, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio (PIMENTA e LIMA, 2012, p 46).

As concepções encontradas em cada TCC analisado tratavam as experiências

vivenciadas nos estágios como justificativa para o estabelecimento dos objetivos e a problematização das temáticas escolhidas. A busca para entender os motivos de esses estudantes enxergarem no estágio uma ferramenta importante para sua formação levou-nos à necessidade de realizar entrevistas sobre o estágio e sua importância para a formação docente e a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, obtivemos informações relevantes que serão resumidas a seguir, as quais nos possibilitaram compreender de perto as contribuições do estágio na vida desses estudantes.

Os licenciandos afirmaram analisar e identificar a importância atribuída pelos estudantes sobre o ensino de geografia, como também observar as relações entre os estudantes na sala de aula e o professor no momento do trabalho de transposição didática com a finalidade de verificar o que os estudantes sentem ao aprender os conteúdos da geografia.

Destacamos alguns depoimentos, como o do Estudante C, alegando que durante as atividades do Estágio Supervisionado, ampliou seu interesse de pesquisar a respeito da temática “solos” e analisar como poderia se tornar interessante de maneira proativa em sala de aula. Observou que o ensino de solos não era tão difundido ou debatido de maneira dinâmica entre alunos e professores em sala de aula. A partir disso, surgiu seu interesse pelo tema, que originou seu trabalho de conclusão de curso. Já o Estudante D destacou o Estágio Curricular I e II como agente primordial para compreender uma aproximação entre a geografia e a literatura, e como isso contribuiria para o ensino da geografia na educação básica.

Outro dado relevante apontado nas entrevistas indica o estágio com o papel de aproximar as ideias de pesquisas com o campo. O Estudante F faz referência ao espaço escolar vivenciado em campo do estágio como uma grande oportunidade para realização de seu trabalho de conclusão de curso. A abordagem trazida pelo Estudante G nos permitiu entender as contribuições efetivas que o estágio proporciona para a formação docente no ensino da Geografia, assim como as dificuldades apontadas pelos estudantes da Licenciatura em Geografia no IFPE. Sendo assim, eles analisaram as principais contribuições e dificuldades vivenciadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE durante o Estágio Supervisionado como parte da sua formação docente, para entender as vivências, práticas e saberes advindos do estágio, destacando suas contribuições para a formação do licenciando, identificando a percepção dos estagiários durante o período de realização deste, no que tange à instituição formadora e à escola campo.

Enquanto realizado ao final do curso de graduação, não é a realização de um sonho dourado de que um dia seremos um país de cientistas e intelectuais. É, pelo menos, uma tentativa de se colocar no mercado de trabalho pessoas que têm consciência de si próprias enquanto pessoas e profissionais e que sabem como proceder uma investigação com um mínimo de embasamento teórico

e científico acerca da realidade que os cerca e de sua efetiva posição nesta realidade. (FREDDO, 1994, p.73).

O Estágio Supervisionado representa um instrumento muito importante na formação profissional desses licenciandos, pois proporciona experiências e práticas que servirão para fundamentar uma visão da realidade profissional, relacionando os conhecimentos adquiridos e a prática vivenciada.

Teoria e prática passam a ser consideradas como elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para se refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação e sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa. (LEITE, 2008, p 10).

O contato com a futura profissão docente tem papel fundamental no processo de formação do licenciando, que deve acompanhar todas essas mudanças e reformulações, ao conhecer mais profundamente sua atividade profissional, instigando o estagiário a refletir sobre sua prática pedagógica e sua postura docente.

Nessa perspectiva, encontramos, nos trabalhos ora em andamento, um estudante que se propôs a abordar diretamente a influência do estágio, analisando as contribuições do componente curricular Estágio Supervisionado com ênfase nos Estágios III e IV para formação inicial do docente de Geografia no IFPE. Ao analisarmos o projeto de pesquisa dos estudantes, conseguimos localizar uma reflexão sobre a construção da identidade constituída pelas experiências desenvolvidas no decorrer do tempo no campo de estágio supervisionado.

É portanto o Estágio uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

A prática de Estágio Supervisionado tem a função de construir a formação docente, pois instiga o estudante se reconhecer enquanto professor, a partir da convivência com a realidade da escola, estabelecendo relação entre teoria e prática, resignificando os conhecimentos adquiridos tanto no campo de estágio quanto na universidade. Na Licenciatura em Geografia, isso implica dizer que por meio das vivências no estágio é possível construir novos saberes e viabilizar a compreensão da relação do homem com a natureza e o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podem-se analisar as contribuições do estágio curricular supervisionado sobre os trabalhos de conclusão de curso e a formação dos estudantes da Licenciatura em

Geografia do IFPE Campus Recife, visualizando os diversos momentos da formação, da identidade profissional do licenciando no referido curso. Pudemos compreender, ao longo da pesquisa em que o curso foi objeto de estudo, a importância de criar por meio do currículo a identidade profissional do docente de geografia. Nesse sentido, faz-se necessária a valorização dos saberes docentes relacionados à experiência, à sua *práxis*.

Compreende-se que o currículo do curso tem fomentado de forma adequada a formação de professores, pois contempla os principais saberes relacionados à docência através das demandas teóricas e práticas. Mesmo assim, vale ressaltar que há no currículo uma grande oferta de componentes curriculares da área pedagógica. Deste modo, o projeto político pedagógico implica diretamente no fortalecimento da identidade docente nos licenciandos.

Com essa pesquisa, visou-se refletir sobre os saberes docentes construídos na experiência do estágio supervisionado, com a finalidade de compreender como isso ocorre no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo IFPE Campus Recife. Por fim, esperamos ter colaborado com os estudos vigentes, de modo a que seja possível refletir sobre a formação integral a partir da compreensão dos saberes envolvidos na formação de professores.

O estágio supervisionado se torna, para o licenciando, instrumento de identidade profissional enquanto formador de estudantes críticos e reflexivos, enquanto mediador entre os conhecimentos aprendidos na universidade e a realidade das unidades de ensino públicas do país, instigando futuros profissionais a buscarem alternativas de formação, em meio à escassez de recursos que testa o limite da sua capacidade no contexto em que está inserido, para intervir pedagogicamente diante de problemas e conflitos.

É necessário entender que o processo de formação se dá durante toda a licenciatura e segue por toda a vida, mas é por meio do estágio curricular supervisionado que é possível acessar o elemento primordial para a prática docente, que é a realidade do espaço escolar. A prática docente estimula nos estudantes um processo de formação contínuo, em que o estabelecimento da teoria-prática permitirá o ingresso à realidade do chão da sala de aula e de sua atividade profissional. Essas vivências são, do ponto de vista acadêmico, extremamente preciosas e encontram nos trabalhos de conclusão de curso a devida importância reconhecida, pois tal conhecimento adquirido e transformado em saber acadêmico contribuirá imensamente para os docentes transformarem suas próprias realidades, tornando as experiências bem sucedidas de intervenção no estágio em ações passíveis de ruptura e transformação em escolas com realidades semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, A. M. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>; acesso em: 04 de agosto de 2019.
- BARREIRO, I., GEBRAN, R. **Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**- São Paulo, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 12/12/2015.
- COUTINHO, R. Q.; MARINO, G. J. (orgs). **Resgatando espaços e construindo idéias: FORGRAD 1997 a 2003**. Recife: Editora Universitária, 2003.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FREDDO, A.C.C. **O trabalho de conclusão de curso como proposta de reflexão**. Horizontes, Bragança Paulista, v.12, n.1, p. 73. jan./jun.1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38
- IFPE. Instituto Federal de Pernambuco. **Diretrizes para a Realização de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia**. Recife: IFPE, 2013.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia Campus Recife**. Recife: IFPE, 2014.
- LAKATOS, E. **Metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2004.
- LEITE, Y. **A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura**. ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. PUC, RS, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A F.; SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PASSINI, E.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. (org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo, Contexto, 2007.
- _____. **O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.
- PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade**

escolar e a prática da reflexão in: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) Col. Magistério e formação do trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. Ed. Campinas, SP, 2008.

ESTUPRO E FEMINICÍDIO REVELADOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA VIOLÊNCIA URBANA POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 27/03/2020

Luciano Luz Gonzaga

Pedagogo. Pesquisador associado do Laboratório [Em Formação: pesquisas Educacionais]. Doutor em Educação, Gestão e Difusão em Biociências
Lucianogonzaga541@gmail.com

Denise Lannes

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
lannes@bioqmed.ufrj.br

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais acerca da violência urbana entre estudantes que residem em áreas dominadas por forças paramilitares, no município de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro. Tem como principal objetivo identificar os sentidos que estudantes, neste contexto, atribuem às suas representações e às suas práticas. A base da investigação empírica está fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e na sua abordagem complementar – a Teoria do Núcleo Central de Abric. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o Teste de Associação Livre de Palavras e dados da secretaria escolar. Para a obtenção do Núcleo Central das Representações

Sociais foi utilizado o software Evocation 2000. Os dados revelaram o estupro como a violência mais nuclear na representação social dos estudantes. Contudo, para os meninos está fortemente relacionado ao latrocínio e às agressões físicas seguidas de morte. Enquanto que, para as meninas, tem forte correlação com o assassinato de mulheres. Embora seja um estudo de caso, a pesquisa revela a importância de uma reflexão profundada da prática do estupro ou da cultura do estupro que não deve ficar de fora das discussões escolares, nem tão pouco à margem das discussões criminológicas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Violência urbana. Estupro. Femicídio.

ABSTRACT: This paper presents the results of a survey on social representations about urban violence among students living in areas dominated by paramilitary forces, in the municipality of Belford Roxo, state of Rio de Janeiro. Its main objective is to identify the meanings that students, in this context, attribute to their representations and their practices. The basis of empirical research is based on Moscovici's Theory of Social Representations and its complementary approach – the Abric Central Nucleus Theory. The Free Word

Association Test and data from the school office were the instruments used for the research. The Evocation 2000 software was used to obtain the Central Center of the Social Representations. The data revealed rape as the most nuclear violence in the social representation of students. However, for boys it's strongly related to murder and physical aggression followed by death. While for girls, it has a strong correlation with the murder of women. Although it is a case study, research reveals the importance of an in-depth reflection of the practice of rape or the culture of rape that should not be left out of school discussions, nor on the fringes of criminological discussions in Brazil.

KEYWORDS: Social Representations. Urban violence. Rape. Femicide.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Novais (2013), o termo violência origina-se do latim *violentia*, configurando-se como um comportamento que causa danos à outra pessoa pela ação corrupta e excessiva da força. Logo, a violência urbana, em seu aspecto geral, seria um tipo de ação corrupta e excessiva à lei penal, pois podem ocasionar diversos crimes, tais como: sequestros, homicídios, roubos e danos ao patrimônio público.

Um dos aspectos que suscita maior atenção, dentro destes diversos crimes, é o que se refere à taxa de homicídios. Cardoso e colaboradores (2016, p. 1278) afirmam que os homicídios no Brasil vêm sendo a “principal causa de morte de jovens entre 15 e 24 anos, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos”.

Corroborando com a pesquisa realizada por Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008, p.2), a qual aponta que a prevalência de homicídio, nesta faixa etária, “coloca-se como um desafio não apenas pelo aspecto quantitativo, mas principalmente pela complexidade da problemática e suas consequências de ordem demográfica, econômica, social e de saúde”.

Particularmente nos aspectos social e de saúde, as possibilidades de intervenção do Estado têm se mostrado incipientes e, portanto, ineficazes (DELGADO, 2012; GONÇALVES; QUEIROZ; DELGADO, 2017; SANTOS; SANTOS, 2019).

Concordamos com Porto (2006, p.255) que, dos vários enfoques dados à violência, “aquele centrado na análise das representações não tem merecido estudo privilegiado na Sociologia”.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva identificar os sentidos que estudantes, moradores do Município de Belford Roxo, local onde “a taxa de homicídios de jovens de 15 a 29 anos atinge o número de 77,7%” atribuem às suas representações e às suas práticas (SILVA, 2018, p.16).

Neste intento, identificar a forma de pensamento deste grupo servirá de

arcabouço para se compreender determinadas atitudes, sentimentos e formas de enfrentamento acerca da violência.

METODOLOGIA

A Teoria do Núcleo Central de Abric (1994) foi o principal aporte metodológico para a identificação das Representações Sociais sobre o termo indutor ‘violência urbana’, por estudantes do 2º segmento do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada no município de Belford Roxo, região da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

A escolha por esta Teoria deve-se ao fato de permitir entender o conteúdo, a organização interna da representação social e os cognemas mais resistentes às mudanças acerca do objeto representacional.

Dos 105 estudantes matriculados na última etapa do Ensino Fundamental (9º ano), 91 estudantes (86,7%) participaram desta pesquisa. Destes 91 estudantes, 48 são do sexo feminino (52,7%) e 43 são do sexo masculino (47,3%), possuem uma média de idade igual a 15,17 anos (Desv. Pad= 0,72). 35, 2% autodenominaram-se brancos, 40,6% pardos, 23% negros e 2,2 não quiseram ou não souberam informar. Ademais, 53,8% declararam-se evangélicos cristãos, 15,4% católicos, 1,1% espírita, 14,3% informaram não ter e 15,4% não souberam ou não quiseram informar.

Aos estudantes foi aplicado o Teste de Associação Livre de Palavras (MERTEN, 1992). Este permitiu que os estudantes evocassem seis palavras que viessem à mente ao ouvir o termo indutor ‘violência urbana’, no tempo máximo de cinco minutos.

As respostas evocadas foram analisadas e tratadas por um software intitulado Evocation 2003® (VERGÈS, SCANO e JUNIQUE, 2002).

Para esta pesquisa utilizamos os cinco dos 16 programas que compõem o Evocation 2003. São eles:

O primeiro é o LEXIQUE, cuja função é isolar as unidades lexicais do arquivo utilizado; o segundo, TRIEVOC, realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética. O terceiro, o NETTOIE, faz a limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e ortografia. O quarto, RANGMOT, disponibiliza a lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação, bem como a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra e a média geral das ordens de evocação. E, por fim, o RANGFRQ que organiza em um quadro de quatro casas os elementos que irão compõem o Núcleo Central e a periferia de uma representação.

Para confirmar a possível centralidade da representação utilizamos o programa

AIDECAT que disponibiliza a matriz de coocorrência das palavras evocadas. A análise da coocorrência das palavras permite a visualização da organização da Representação Social a partir da força com que os elementos ligam-se uns aos outros (MARCHAND; RATINAUD, 2012 apud CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Uma vez obtida a análise de coocorrência, utilizamos o software Cmaptools® (IHMC, Florida) para construção do gráfico.

DESENVOLVIMENTO

O estudo das Representações Sociais de Moscovici (1984) tem se destacado nas pesquisas empíricas, particularmente quando se pretende investigar o modo de pensar de um determinado grupo social acerca de um objeto, conhecimento ou informação, pois como afirma Jodelet (2001, p.17), as Representações Sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Partindo para um caráter mais conceitual, Jodelet (2001) afirma que a Representação Social designa um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum, de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo.

Nesta perspectiva, Dotta (2006, p. 17) esclarece que as Representações Sociais incluem-se as normas, valores, mitos, significados, entre outros, os quais são compartilhados, “determinando comportamentos, definindo simultaneamente a natureza dos estímulos que cercam e provocam os indivíduos, e o significado das respostas a serem dadas”.

Assim, entendendo a importância das Representações Sociais “na compreensão de condutas e na interpretação de uma dada realidade social” (GONZAGA, VELLOSO; LANNES, 2012, p. 226) é que escolhemos este aporte teórico e metodológico para subsidiar futuras pesquisas que visam entender o fenômeno da violência urbana não pelo olhar nem sempre próximo do pesquisador, mas por uma visão coletiva construída por quem sofre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de compreendermos a organização interna das Representações Sociais acerca do termo ‘violência urbana’, analisamos o total de palavras evocadas pelos 91 estudantes, do 9º do Ensino Fundamental, de uma escola pública, do Município

de Belford Roxo, região da Baixada Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro.

A representação de todos os estudantes está apresentada no Quadro 1.

Verificamos, portanto, um Núcleo Central (NC- quadrante superior esquerdo) formado pelas evocações ‘feminicídio’, ‘estupro’, ‘assalto’, ‘agressão física’ e ‘preconceito’. Sugerindo, a priori que, ao pensar em violência urbana, os estudantes parecem identificar maior vulnerabilidade ao sexo feminino.

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação			
		f	OME < 3,60	f	OME ≥ 3,60		
Alta Frequência	f ≥ 10	Estupro	30	2,68	Homicídio	28	3,79
		Feminicídio	28	1,95	Assédio	14	3,43
		Agressão física	22	3,58	Racismo	13	3,62
		Assalto	18	2,56			
		Preconceito	10	3,20			
Baixa Frequência	f < 10	Abuso	8	2,38	Homofobia	7	4,29
		Agressão verbal	8	3,00	Depressão	7	4,28
		Tristeza	7	3,00	Ódio	6	4,50
		<i>Bullying</i>	7	3,57			

Quadro 1 - Quadro de quatro casas com os elementos constituintes dos Núcleos Central e Periféricos da Representação Social de ‘violência urbana’, entre os **91 estudantes** do 9º ano de escolaridade, de uma escola pública do município de Belford Roxo, RJ. Ano 2019.

No quadro: f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 10. A média da Ordem Média de Evocações (OME) é igual a 3,60. As evocações com frequência menor que 6 (seis) foram desprezadas. No quadro, ‘Força’ está associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Os cognemas centrais da representação (NC- quadrante superior à esquerda) revelam uma preocupação dos estudantes para com o sexo feminino, uma vez que traz a evocação ‘feminicídio’. Neste intento, os estudantes parecem entender que não se trata de um homicídio que não tem gênero e sexo, ao contrário, para eles o homicídio é bem específico e tem endereço certo: o público feminino.

Outro cognema que merece destaque é o ‘estupro’ que se caracteriza, na maioria das vezes, pela relação sexual com uma pessoa sem o seu consentimento, geralmente acompanhada de ‘agressão física’.

Importante lembrar que este tipo de violência ganhou maior notoriedade nas ruas e redes sociais após o estupro coletivo praticado contra uma adolescente de 16 anos, na cidade do Rio de Janeiro, em 20 de maio de 2016. Portanto, fica aqui uma pergunta: o estupro estaria na memória coletiva de nossos estudantes ou esta prática é recorrente na comunidade onde residem?

Outro cognema que aparece no NC determinado por um sentimento hostil, motivado por hábitos de julgamento ou generalizações apressadas é o ‘preconceito’.

Seria este preconceito racial, uma vez que 63,6% dos nossos estudantes participantes não são brancos? Seria este preconceito social, visto que os nossos estudantes residem em um município cuja fama costuma preencher as páginas policiais dos jornais e das rádios cariocas? Ou seria este preconceito direcionado às mulheres?

Assim, para entendermos melhor esta centralidade da representação torna-se imprescindível analisar o poder associativo destas evocações. O poder associativo diz respeito à capacidade dos cognemas centrais coocorrerem com outros cognemas da representação. Uma vez que, a confirmação da centralidade dos mesmos confere força e propriedade às conotações de cada grupo social (FLAMENT, 1981; VERGÉS, 2002).

Dessa forma, ao identificarmos a centralidade da representação do grupo de estudantes, constatamos que o ‘preconceito’ perde o caráter de centralidade e a ‘agressão física’ surge relacionada ao latrocínio. Bem como, o ‘estupro’ seguido de morte de mulheres negras (Figura 1).

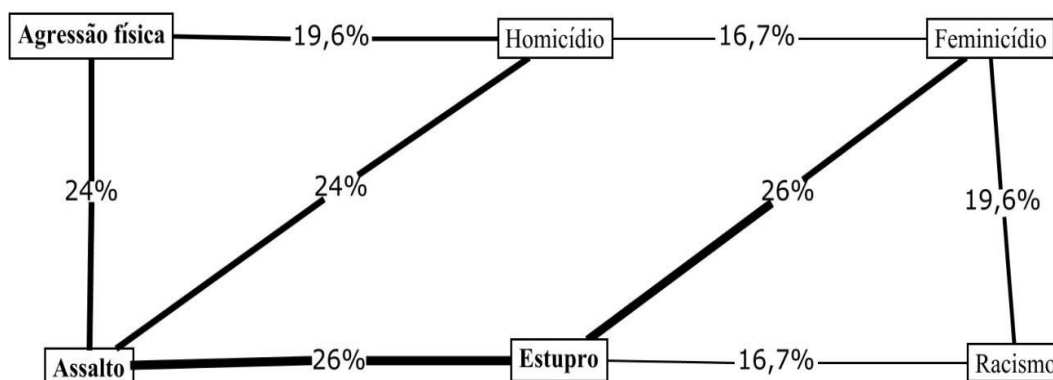


Figura 1 – Análise de Coocorrência da Representação Social acerca da ‘violência urbana’ entre 91 estudantes do 9º ano de escolaridade, de uma escola pública do município de Belford Roxo, RJ, 2019.

Na Figura: As palavras destacadas em negrito pertencem ao Núcleo Central da Representação. A espessura das arestas reflete a força de conexão dos cognemas.

Neste sentido, o ‘estupro’ parece com maior força de conectividade na representação e suas principais consequências tem sido a maior preocupação dos nossos estudantes, haja vista que este tipo de violência teve um aumento 56,7% nos últimos quatro anos. Somente na Baixada Fluminense há, em média, 1,5 casos registrados de estupros por dia, conforme dados do Instituto de Segurança Pública (ISP, 2019).

Em suma, a Representação Social acerca de violência urbana, por todos os estudantes, parece revelar uma preocupação, mais nuclear, com o estupro. Contudo, é possível que haja diferença deste tipo de violência quanto ao sexo?

A começar pelos meninos, observamos um NC mais restrito composto por ‘estupro’, ‘agressão física’ e ‘assalto’ (Quadro 2).

Alta Frequência	Grande Força de Evocação			Pequena Força de Evocação		
		f	OME < 3,60		f	OME ≥ 3,60
f ≥ 10	Estupro	26	2,41	Homicídio	22	4,27
	Agressão física	19	2,32	Feminicídio	18	3,78
	Assalto	17	2,41	Racismo	14	3,86
				Armas	13	4,00
Baixa Frequência				Assédio	10	4,30
	f < 10	Agressão verbal	6	3,00	Preconceito	9
				Confronto	5	3,60

Quadro 2 - Quadro de quatro casas com os elementos constituintes dos Núcleos Central e Periféricos da Representação Social de 'violência urbana', entre 43 estudantes do sexo masculino, do 9º ano de escolaridade, de uma escola pública do Município de Belford Roxo, RJ. Ano 2019.

No quadro: f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 10. A média da Ordem Média de Evocações (OME) é igual a 3,60. As evocações com frequência menor que 5 (cinco) foram desprezadas. No quadro, 'Força' está associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Ademais, nos chama a atenção, nesta representação, o Núcleo Periférico Externo (NPE-Quadro 2- quadrante inferior a direita) que, dentre outras funções, tem como finalidade permitir a adaptação da representação à realidade concreta, possibilitando a diferenciação do conteúdo e proteger o Núcleo Central (SÁ, 2002). Assim, ao constatarmos, no NPE, 'preconceito' e 'confronto' estariam, estes meninos, referindo-se aos constantes embates pela sua condição racial?

Na análise de coocorrência (Figura 2), o 'estupro' parece realmente suportar a Representação Social acerca da violência urbana, seja pela 'agressão física' seguida de morte ('homicídio'), seja pela associação ao latrocínio ('assalto' seguido de 'homicídio').

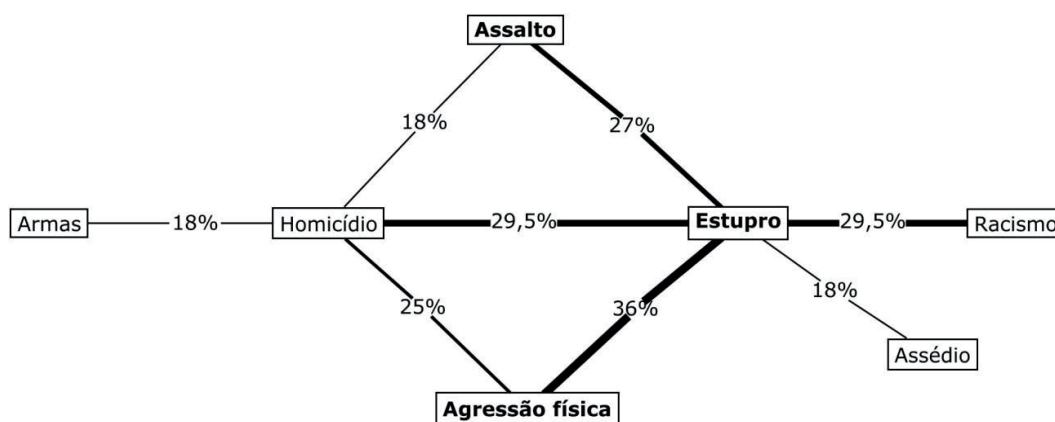


Figura 2 – Análise de Coocorrência da Representação Social acerca da 'violência urbana' entre 43 estudantes do 9º ano de escolaridade, do sexo masculino, de uma escola pública do Município de Belford Roxo, RJ, 2019.

Na Figura: As palavras destacadas em negrito pertencem ao Núcleo Central da Representação. A espessura das arestas reflete a força de conexão dos cognemas.

Um dado relevante, que aparece nesta análise, é a forte associação do ‘estupro’ ao ‘racismo’. Esta informação parece corroborar tanto com a argumentação de Smith (2014) ao afirmar que a comunidade de cor é vítima de violência sexual como herança do colonialismo e do racismo e com os dados do Dossiê Mulher (ISP, 2015) os quais confirmam que mulheres pardas e negras são as que mais sofrem violência sexual no Estado do Rio de Janeiro, em especial nas periferias.

No que tange ao sexo feminino, o NC da representação (Quadro 3- quadrante superior à esquerda) é formado por: ‘feminicídio’, ‘estupro’, ‘assalto’, ‘agressão física’ e ‘preconceito’. Revelando, a priori, uma representação de violência urbana em que a figura da mulher, neste cenário, merece destaque pela variedade de tipos de violação física e psicológica.

Alta Frequência	Grande Força de Evocação				Pequena Força de Evocação		
	f ≥ 10			OME < 3,60			OME ≥ 3,60
		f			f		
		Feminicídio	20	3,55	Homicídio	22	3,64
		Estupro	19	3,26	Assédio		3,64
		Assalto	17	2,53			
		Agressão física	13	2,38			
		Preconceito	12	3,33			
Baixa Frequência	f < 10	Racismo	7	2,43	Homofobia	7	3,86
		Tristeza	7	3,00	Ódio	7	4,57
		Crueldade	7	3,43	Confronto	7	4,57
		Medo	6	3,50	Bullying	7	4,71
					Depressão	6	4,18

Quadro 3 - Quadro de quatro casas com os elementos constituintes dos Núcleos Central e Periféricos da Representação Social de ‘violência urbana’, entre 48 estudantes do sexo feminino, do 9º ano de escolaridade, de uma escola pública do Município de Belford Roxo, RJ. Ano 2019.

No quadro: f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 10. A média da Ordem Média de Evocações (OME) é igual a 3,60. As evocações com frequência menor que 6 (seis) foram desprezadas. No quadro, ‘Força’ está associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Para as meninas da nossa pesquisa, nos chama a atenção à variedade de elementos emocionais que protegem ou blindam o NC, como: ‘tristeza’, ‘crueldade’ e ‘medo’ no Núcleo Periférico Interno (NPI- quadrante inferior à esquerda) e ‘ódio’ no Núcleo Periférico Externo (NPE- quadrante inferior à direita). Tais elementos parecem revelar o nível de tortura psicológica suas diversas faces.

A análise de coocorrência (Figura 3) revela o latrocínio, o estupro e o assassinato de mulheres como elementos centrais na representação dessas meninas. Perdem a centralidade o ‘preconceito’ e a ‘agressão física’, e o ‘assédio’ surge na representação sugerindo ser um comportamento de insistência, perseguição ou intimidação. Uma

ação de alguém conhecido pela vítima, ou de alguém que conhece bem a vítima.

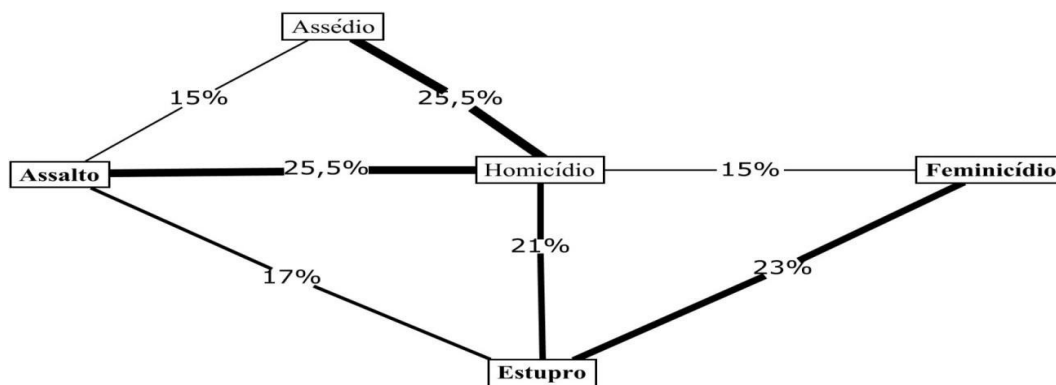


Figura 3 – Análise de Coocorrência da Representação Social acerca da ‘violência urbana’ entre 48 estudantes do 9º ano de escolaridade, do sexo feminino, de uma escola pública do Município de Belford Roxo, RJ, 2019.

Na Figura: As palavras destacadas em negrito pertencem ao Núcleo Central da Representação. A espessura das arestas reflete a força de conexão dos cognemas.

Neste intento, torna-se imprescindível entender o assédio não “como algo restrito ao âmbito das relações de emprego e trabalho”, mas como um crime presente nas relações sociais e familiares (PEREIRA; COSTA; PEREIRA JUNIOR, 2018, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as representações sociais acerca da violência urbana revelou o crime de estupro como o tipo de violência mais significativo no pensamento social de estudantes residentes em uma comunidade dominada por forças paramilitares. Para os meninos, o estupro está fortemente relacionado ao latrocínio e às agressões físicas seguidas de morte. Enquanto que, para as meninas, o estupro tem forte correlação com o assassinato de mulheres.

Embora seja um estudo de caso e, portanto, não ser generalizável. Esta pesquisa nos remete a uma reflexão profunda da prática do estupro ou cultura do estupro que não deve ficar de fora das discussões escolares, nem tão pouco à margem das discussões criminológicas no Brasil.

Importante apontar o caminho da conscientização e a desconstrução da prática do estupro como algo justificável na cultura machista. Assim, duas ações tornam-se primordiais:

- i) romper com este pensamento machista nos meninos e
- ii) para as meninas, o empoderamento no enfrentamento.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C (Org.) **Structures et Transformation des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994.
- _____. L'étude expérimentale des représentations sociales, In: JODELET, D (org), **Les Représentations sociales**. Paris: PUF. 1988.
- CAMARGO, B.V; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol., Ribeirão Preto** , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.
- CARDOSO, F. L. M. G.; CECCHETTO, F. R.; CORRÊA, J. S.; SOUZA, T. O de. Homicídios no rio de Janeiro, Brasil: uma análise da violência letal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.4, p.1277-1288, 2016.
- DELGADO, P. G. G. Violência e saúde mental: os termos do debate. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 28; p.187-198, 2012.
- DOTTA, L.T.T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas, SP. Editora Alínea. 2006.
- FERREIRA, I. C. B.; VASCONCELOS, A. M. N.; PENNA, N. de A. Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades. In: **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008**. Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>. Acesso em: 28/08/2019.
- FLAMENT, C. L'Analyse de Similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Marseille, n. 4, p.357-396,1981.
- GONÇALVES, H. C. B.; QUEIROZ, M. R. de, DELGADO, P. G. G. Violência urbana e saúde mental: desafios de uma nova agenda?. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 17-23, jan.-abr. 2017.
- GONZAGA, L. L; VELLOSO, A; LANNES, D. Atitudes escolares de alunos e professores do Ensino Médio diurno e noturno: Representações Sociais acerca da escola. Revista Contexto & Educação**, v. 27, n.88, 2012.
- INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (ISP). **Dossiê Mulher**. 2019. Disponível em:< <http://www.isp.rj.gov.br/> >. Acesso: 01/09/2019.
- JODELET, D. **Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001**. MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (ed.). *Social Representations*. Cambridge e Paris: Cambridge University Press e Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- NOVAIS, L. **Violência Urbana**. 2013. Disponível em: <<http://violenciaurbana.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- PEREIRA, M. L. Q; COSTA, A. da S; PEREIRA JÚNIOR, A. J. Revisão do conceito de assédio sexual praticado contra mulheres no Brasil. **Revista dos Tribunais**, vol. 994, n. 1, p. 449 - 480, ago, 2018.
- PORTO, M.T.G. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, ano 8, n.16, p.250-273, jul-dez, 2008.
- SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, N. N. dos; SANTOS, G. B. dos. Impacto social da violência urbana. **Revista da FAESF**, vol.

3, n. 1, p33-44, Jan-Mar 2019.

SILVA, T.G. da. Belford Roxo: análise da problemática urbana numa jovem cidade periférica. In: **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2 a 7 de dezembro de 2018, Vitória- ES, Brasil. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/ABEPSS>>. Acesso em: 06/08/2019.

SMITH, A. A violência sexual como arma de genocídio. **Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 195-230, jan.-jun.2014.**

VERGÈS, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOG: manual. Versão 5.** Aix en Provence: [S. n.} 2002.

_____.; SCANO, S.; JUNIQUE, C. **Ensembles de programmes permettant L' analyses des evocations.** Aix en Provence. Université de Provence. Programa Evocation 2000. Disponível em: <[http:// www. Pucsr.br/pos/ped/rsee](http://www.Pucsr.br/pos/ped/rsee)>. Consultado em: 01/09/2009.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 27/03/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Dayana Almeida Silva
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Valquiria Nicola Bandeira
Marilurdes Cruz Borges
Fernando Sabchuk Moreira

RESUMO: O presente texto objetiva demonstrar a importância do trabalho com a Educação Sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No decorrer, compreenderemos a sexualidade como algo inerente ao ser humano e que suas manifestações ocorrem em todas as faixas etárias; nesse sentido, não há como reprimir ou negar as suas manifestações na escola. Diante disso, consideramos de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças, a Educação Sexual na escola, assim como a utilização de ferramentas paradidáticas e maior explanação e debate dos temas que se relacionam com a sexualidade das crianças e suas manifestações dentro do contexto escolar.

PALAVRA CHAVE: Educação Sexual, Ensino Fundamental, Sexualidade Infantil.

SEXUAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to demonstrate the importance of working with Sex Education in the early years of Elementary School. During the course, we will understand sexuality as something inherent to the human being and that its manifestations occur in all age groups; in this sense, there is no way to repress or deny its manifestations at school. In view of this, we consider of the utmost importance for the integral development of children, Sexual Education at school, as well as the use of paradidactical tools and greater explanation and debate of themes that are related to children's sexuality and its manifestations within the school context.

KEYWORDS: Sex Education, Elementary Education, Child Sexuality.

1 | INTRODUÇÃO

Falar sobre sexualidade na perspectiva do contexto escolar da sala de aula é de suma importância uma vez que é nesse âmbito social que, muitas vezes, se manifestam atitudes que se relacionam com a sexualidade infantil.

Vale lembrar que esse trabalho observa a sexualidade como não sendo apenas o

coito, ou seja, o ato sexual em si, mas como algo que faz parte da personalidade de todos os seres humanos. Trata-se de movimentos, sentimentos e intimidade que se encontra no corpo de cada pessoa e está presente nela desde o momento em que nasce.

O referencial teórico adotado para pesquisa foi: "O corpo educado" de Guacira Lopes Louro (2001), "Corpo, gênero e sexualidade" de Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner (2007), "Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas, de Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira, Maria Amélia de Souza Reis (2013).

As teorias desenvolvimentistas, baseadas em leis biogenéticas, demonstravam certo determinismo no desenvolvimento da criança partindo de estágios considerados naturais e sequenciais.

Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (BRASIL, 1998: 43).

As crianças são seres sexuados e a sexualidade é uma determinada força pulsional pertencente à personalidade e está vinculada a diferentes fases (oral, anal, fálica e genital). Essa definição é capaz de justificar a curiosidade das crianças em torno do próprio corpo e da sua sexualidade, isso faz parte do processo de desenvolvimento delas (LOURO, 2001).

Diante disso, esse trabalho faz-se pertinente, uma vez que se explora as concepções de sexualidade e relações de gênero presentes no cotidiano escolar podem auxiliar nas problematizações na sala de aula, lugar onde tais manifestações podem ocorrer e onde se pode discutir acerca dessas condições de forma ética, sem preconceitos e tabus.

Os jogos sexuais, ainda de acordo com Nunes e Silva (2000), são evidenciados por meio das brincadeiras que acontecem entre os grupos de crianças e envolvem casos de toques e visualização do corpo, como, por exemplo, quando essas crianças brincam de médico. Durante essas brincadeiras sexuais ocorre, principalmente, a descoberta do que eles têm de semelhante e o que têm de diferente, o que pode proporcionar, por exemplo, a construção de relações de gênero.

Todas essas questões são abordadas de forma ampla nesse estudo, de maneira a se trabalhar de forma clara a temática, fundamentando-o através de discurso de autoridades no assunto.

Sob tal ótica é importante observar que, segundo Laviola (2006), as manifestações de sexualidade infantil estão presentes em toda a trajetória humana (escolar), desde a Educação Infantil, estendendo-se pelo Ensino Fundamental I.

Segundo Foucault (1995), foi possível perceber que professores/as dessa fase

do processo de ensino e aprendizagem, ao se deparar com cenas que envolviam a sexualidade manifestada pelas crianças não sabiam como lidar com tal situação esboçada, tampouco o que fazer ou como fazer.

Assim, ainda sob a ótica de Foucault (1995), muitos/as profissionais da educação tratavam as temáticas levadas pelos/as alunos/as de forma reducionista e não adequada, como se o ambiente escolar não devesse tratar do assunto.

O tema da sexualidade e das relações de gênero implica certos valores culturais, morais e sociais, os quais levam a perceber que sobre essas temáticas pairam muitos (pre)conceitos, que foram construídos histórica e socialmente (FOUCAULT, 1995).

Não é incomum, em cenários escolares, por exemplo, mesmo que entre crianças da mais tenra idade, situações de estímulo aos órgãos genitais dentro das salas de aula. Muitas vezes essa criança é repreendida, de forma brusca, o que colabora para seu fracasso no que tange sua sexualidade.

Também não é incomum imaginar que as crianças do sexo masculino não podem brincar com os ditos brinquedos de menina e vice e versa. Essas situações preconceituosas constituem o eixo norteador desse trabalho que visa maneiras de se quebrar tais conceitos que se tem acerca da sexualidade de cada um.

Assim, é importante saber que a educação em sexualidade, que envolve o trabalho com as relações de gênero e diversidade, é um tema que vem ganhando amplas discussões nestes últimos tempos e que ela não se resume apenas ao conhecimento das funções dos órgãos genitais, tampouco deve ser confundida como um ato sexual.

Segundo Laviola (2006), a sexualidade está relacionada de uma forma ainda mais profunda com a dimensão físico-afetiva e psíquica do sujeito dentro do processo de suas relações humanas. É importante observar que a sexualidade infantil refere-se ao sentimento, comportamento e desenvolvimento sexual das crianças. Trata-se de um processo que começa ao nascer e se desenvolve por toda a vida.

Ainda de acordo com Laviola (2006), a orientação sexual começa dentro da família onde a criança está inserida, porém o desconhecimento da mesma por questões culturais de uma sociedade repressora, colocam muitas barreiras e preconceitos. Muitos pais, por exemplo, têm dificuldade de compreender que o conceito de sexualidade não está relacionado apenas ao conceito de sexo. Muitas vezes eles têm dificuldade em lidar com a forma que as crianças vivenciam sua sexualidade, que para elas é algo natural, primitivo.

Para Nunes e Silva (2000), é na escola que a educação em sexualidade acaba tendo grande importância. Cabe à escola entender o assunto sem preconceitos e se conscientizar sobre a melhor maneira de se discutir esse tema com as crianças, formando pessoas conscientes de seu próprio corpo e seus limites, formar-se-á

pessoas preparadas para lidar com planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras questões que possam estar relacionadas a tal tema.

Assim, de acordo com os PCNs, a questão da sexualidade na escola é um fator preponderante para a valorização dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando que tanto homens quanto mulheres sejam capazes de decidir sobre como lidar com sua fertilidade.

No tocante à definição de gênero, Scott (1990), o gênero é um tema que se refere à história da sociedade de uma forma bastante ampla, não estando restrita apenas à questões relacionadas à história das mulheres.

A mesma autora (1990) defende que o gênero é um componente que constitui as relações sociais de uma forma capaz de fazer com que se percebam as relações de poder, de maneira que essa relação estabeleça padrões de hegemonia, principalmente, a partir de corpos sexuados.

Para Meyer (2003), os gêneros são uma forma de produtos voltados para a necessidade tanto social, quanto cultural, envolvendo, ainda, aspectos linguísticos e históricos. Na escola é possível observar essa afirmação com clareza, quando em jogos, atividades em grupos filas, é comum a separação de meninos e meninas, de maneira que tal distinção seja enfatizada.

Quando se pensa sobre a educação em sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual dentro da escola, de acordo com os Parâmetros curriculares nacionais, observou-se que onde deveria se promover o tema sem preconceitos, sem tabus, muitas vezes não acontece. Justifica-se, ainda, tal escolha uma vez que a introdução desse tema no Ensino Fundamental nas séries iniciais tem produzido polêmicas haja visto que muitos ponderam que essa discussão incitaria de forma muito precoce a sexualidade das crianças; por outro lado existem aqueles que consideram a discussão de temáticas que estejam relacionadas à sexualidade um meio muito importante, pois levantaria, não só as representações de masculino e feminino, mas também o cuidado de si, além das identidades sexuais, entre outras questões (MEC, BRASIL, 1997).

Mais recente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação lançou a chamada BNCC, Base Nacional Comum Curricular, que pretende unificar a forma de se ensinar no país como um todo. Esse documento aborda a sexualidade sob os seguintes aspectos:

Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas. Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às

abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BNCC, MEC, BRASIL, 2017, p. 325)

Esse mesmo documento analisa, ainda, os seguintes aspectos no tocante à sexualidade dentro das habilidades que se espera desenvolver nos alunos:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BNCC, MEC, BRASIL, 2017, p. 326)

Estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) comprovaram trabalhar questões relacionadas à sexualidade, ao autoconhecimento, o conhecimento do corpo, contribui de forma significativa para uma aprendizagem consciente acerca de seu comportamento, sem que houvesse estímulo o aumento da atividade sexual.

Sob essa ótica, de acordo com Laviola (2006), a discussão sobre sexualidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser entendida como um dos meios voltados ao promoção da vida humana.

A escolha desse tema justificou-se, ainda, no fato de que um número considerável de professores/as, de acordo com Foucault (1997), ainda acredita que a sexualidade é algo que foi desenvolvido exclusivamente na adolescência, isto acontece porque é muito comum associarem sexualidade a sexo.

Outro ponto relevante, segundo Laviola (2006), é que tais conflitos se mostraram

constante nas últimas décadas, de maneira que o que antes ficava restrito apenas ao âmbito familiar, ganhou novas dimensões dentro do âmbito escolar, além disso, novas maneiras de constituir a família fez desse tema debate necessário nesses novos espaços, o que faz com que os/as professores/as tendam a liderar que antes, muitas vezes, não faziam parte de suas concepções pessoais (LAVIOLA, 2006).

2 | CONCEITO DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE

O conceito de gênero, é observado nos dias atuais e que se pretende abordar nesse texto, está intimamente ligado à questões relacionadas ao movimento feminista ocorrido, não só no Brasil, mas no mundo todo. Assim, de acordo com MEYER (2007), tal conceito ainda se mostrou uma ferramenta conceitual, política e pedagógica, principalmente quando se pretende abordar assuntos que coloquem em destaque certas formas de organização social, quanto determinadas hierarquias e possíveis desigualdades delas decorrente.

Ainda segundo MEYER (2007), mesmo no tocante à ciência o conceito de gênero ali abordado é parcial e, até mesmo, provisória, fazendo que existam disputas em diversos âmbitos sociais e culturais.

Nesse sentido, ainda observado os estudos realizados pela autora acima mencionada caberá aos educadores investir em projetos educativos que possibilitem mudar essa visão, de maneira que seja possível observar cada conceito já preestabelecido, estimulando um novo olhar sobre novas definições de gênero, por exemplo, e aprender a lidar com novos tempos e conceitos.

MEYER (2007) defende que essa abordagem a respeito de gênero, ou seja, uma visão que se afasta do conceito científico que entende o gênero como uma questão biológica universal, capaz de apontar diferenças entre homens e mulheres, e sobre a qual a cultura possibilita o estabelecimento de desigualdades entre os seres humanos.

Outro autor que defende essa visão aqui abordada e que se pretende discutir de forma mais ampla, é Foucault (1995), que entende a centralidade da produção de relações que tal cultura é capaz de fundamentar entre o corpo, o próprio ser, o conhecimento envolvido e, ainda, as relações de poder.

Assim, observando, ainda, os estudos realizados por MEYER (2007), é possível conceituar gênero como algo capaz de englobar todas as formas relacionadas à sociedade, à cultura, chegando até mesmo à linguagem que se pode utilizar como forma de diferenciar homens e mulheres, mesmo os processos que produzem seus corpos e que são capazes de separá-los no tocante a serem dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Dessa forma, para MEYER (2007), o conceito de gênero observado, destaca a forma como se pode distinguir, seja de forma biológica, seja de forma comportamental ou mesmo psicológicas, homens e mulheres. Contudo, vista apenas dessa forma, essa definição de gênero afasta de outras abordagens que buscam centralizar apenas funções e papéis de homens e mulheres, o que ampliaria a discussão sobre como se consideram os símbolos, as normas e também os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade que, em sua maioria, é formada por representações e pressupostos de masculino e feminino.

Assim, essa maneira de conceituar o gênero, acima descrita, direciona para determinadas implicações capazes de estabelecê-la com possibilidades de estudos e fundamentos tanto teóricos quanto políticos.

Seguindo essa linha de pensamento, ainda de acordo com MEYER (2007), gênero é a definição que, ao longo dos tempos, dentro de instituições como a escola, por exemplo, somos levados a nos constituir como homens e mulheres, em um movimento que não pode ser considerado linear, ou mesmo progressivo, tampouco harmônico, ou seja, nunca estará pronto, terminado ou completo.

Dentro desse contexto, é possível estabelecer uma articulação, ainda que intrínseca, entre as questões relacionadas a gênero e a educação. Assim será possível ampliar a noção de educativo tanto dentro das instituições educacionais e familiares, e isso fará com que essa articulação seja ainda mais disseminada, uma vez que educar para este fim engloba grande união entre forças e os mais diversos processos, entre os quais muitos são os meios que podem estar envolvidos, sejam meios de comunicação, brinquedo, literatura, entre outros. (MEYER, 2007)

Nesse interim, observando esses processos e em como seu interior é capaz de produzir transformações entre aprender e se reconhecer como homem e mulher dentro da sociedade e grupos que habitam, é necessário argumentar que tais processos educativos envolvem estratégias que precisam ser tanto reconhecidas como problematizadas (MEYER, 2007).

Ainda considerando os estudos realizados por (MEYER, 2007), é possível observar que o conceito de gênero também acrescenta, considerando o fato de se viver em lugares, tempos e circunstâncias muito particulares, existem diversas maneira de se definir e vivenciar tanto a masculinidade, quanto a feminidade. Muitas vezes essas diversidades são bastante conflitantes.

A mesma autora (2007) defende, ainda que gênero trouxe uma modificação importante e que ainda é alvo de discussões acaloradas no campo feminista. Para ela, o fato de que o conceito aponta, não apenas para as mulheres e tampouco exclusivamente suas condições de vida como objeto a ser analisado. No lugar disso, traz intrínseca a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar também as relações de poder entre homens e mulheres e as

muitas formas sociais e culturais que são capazes de constituir a pessoa enquanto sujeitos.

Assim, ao conceituar gênero apenas como masculino e feminino, sem considerar as relações entre sociedade, época e indivíduos, relações de poder, cultura, e até mesmo questões relacionadas à religião, é possível cometer grandes equívocos. O conceito de gênero deve englobar essa pluralidade.

Outro importante conceito de gênero propõe que haja um afastamento de análises que descansam sobre questões que reduzem o papel tanto de homens quanto de mulheres, para aproximar-se do que se pode considerar abordagem ampla que leve em consideração as instituições sociais, certos símbolos, normas, conhecimentos, leis, doutrinas ou mesmo as políticas de uma sociedade que se pautam por pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção ou ressignificação. (MEYER, 2007).

Ou seja, é possível entender, após a discussão observada até aqui, que sexo é biológico e que gênero é social, esse conceito, como se observa até aqui, é cultural. Gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são, necessariamente, os cromossomos ou a forma genital, mas a maneira como a pessoa se percebe enquanto sujeito e com é capaz de se expressar socialmente (MEYER, 2007).

Dessa forma, pensar que o corpo seja algo produzido pela cultura através da própria cultura, pode ser encarado, ao mesmo tempo, como algo desafiante e necessário. Pode ser visto como um desafio porque quebra, de alguma maneira, a visão naturalista como se tem o hábito de observar o corpo. E, ao mesmo tempo, se mostra necessário, pois é capaz de mostrar como o corpo é histórico (GOELLNER, 2003).

Observar o corpo como sendo apenas um corpo é bastante vago. Não se trata apenas de uma emaranhado de músculos, osso, sensações. O corpo é, também, aquilo que está ao seu redor; é também as roupas que o adornam, a imagem que reflete; o corpo é aquilo que se constitui como linguem, ainda (GOELLNER, 2003).

Quando se fala sobre o corpo, fala-se também sobre a identidade do indivíduo. Isso acontece, pois é comum relacioná-lo com a cultura vigente, que pode ser observada através, por exemplo, de produtos e até serviços que a ela se associa (GOELLNER, 2003).

Assim, o corpo está relacionado às questões de gênero de uma forma bastante direta. Contudo, é importante ressaltar que a dimensão do corpo não nega sua materialidade biológica. As questões que se ligam ao gênero não se justificam apenas pela biologia, questões relacionadas à cultura também não, dessa maneira é importante observar que corpo e gênero estão associados, mas são vistos de

forma diferentes, um mais biológico e o outro mais cultura (GOELLNER, 2003).

Foucault, por exemplo, diz ser necessário evidenciar o corpo, colocá-lo em questão; ressignificar a valorização que certas culturas atribuem ao corpo e as questões a eles ligadas. Assim, quando o indivíduo conhece e significa seu corpo, e isso deve ser feito na escola também, possibilita a ele determinar que esse corpo material pertence a ele. E esse sentimento de pertencimento faz com que o sujeito saiba diferenciar, por exemplo, toques abusivos de carinhos afetivos, paternos, maternos ou fraternos (GOELLNER, 2003).

Em meados do século XIX, a ciência buscou classificar e analisar o corpo em seus detalhes e isso fez com que fosse possível legitimar uma educação do corpo, de maneira que o evidenciou como algo útil e produtivo.

Questões ligadas à higiene, durante o século XVIII, começam a ser modificadas. Segundo essa mesma autora (2003), a lavagem do corpo passa a se associar à proteção, de forma que ela se torna algo revigorante. Os médicos defendiam e disseminavam a ideia de que era necessário lavar para melhor defender. Dessa forma, a limpeza deixa de ser vista apenas como algo relacionado à aparência, ganhando ares de fonte de revigoramento e fortalecimento.

É nesse período que se começa a discutir as demandas relacionadas ao corpo educado. Nessa época tudo se mostrava dinâmico, necessário, tanto na força física, quanto no vigor, extraindo o máximo que um corpo podia oferecer no tocante às suas energias. Um dos motivos que levaram a essa conceituação foi justamente a industrialização, que fez com que as cidades e as pessoas que nelas habitavam ganhassem novos ritmos. Esse crescimento fez com que a educação do corpo buscasse a economia de gestos e o uso adequado do tempo, de maneira que não houvesse desperdício (GOELLNER, 2003).

Dentro desse conceito, a escola passou a ser observada como um espaço privilegiado capaz de atuar tanto na forma como se deve instruir jovens e adultos, como, ainda, interiorizar determinados hábitos e valores capazes de preparar o cidadão tanto moral como fisicamente, considerando a educação do corpo, ou seja, uma educação eficiente na produção de corpos capazes de exibir as normas e as marcas corporais da sociedade industrial, de forma que se evidenciava, ainda, questões relacionadas às distinções de classe (GOELLNER, 2003).

Para Goellner (2003), a cultura desses tempos atuais, unida à ciência que ela mesma produziu, fez com as pessoas se tornassem responsáveis pelos cuidados consigo mesmo, de maneira que isso faz com que elas, a todo o momento, sejam resultados daquilo que elas escolhem.

Essa individualização das aparências produzida a partir da valorização, em muitos momentos de forma exagerada, da imagem do indivíduo, tem levado à percepção de que o corpo é o local da primeira identidade. Assim, nesses tempos de

individualização colocar-se como ser único é uma forma de sustentar determinada visibilidade (GOELLNER, 2003).

Essa produção do corpo pode ser observada nesse interim individual, mas também pode ser percebida de uma forma coletiva. O corpo é produto de nosso tempo, de forma que pode estar relacionado ao que dele conhecemos, como ao que ainda está por vir. Um corpo que, observando sua importância que hoje apresenta no que respeita a construção de nossa subjetividade está exigindo de nós não apenas a busca constante de prazeres sempre reinventados, mas também disciplina, responsabilidade e dedicação. De tal forma, que um corpo pode ser tanto único como também partilhado, uma vez que é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e cultura (GOELLNER, 2003).

Observando questões tão pertinentes no tocante ao corpo, faz-se de igual importância discutir, dentro do âmbito escolar, e mesmo biológico, questões relacionadas à sexualidade. Uma vez que tal tema está intimamente ligado ao conceito e a cultura do corpo.

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1993, p.100).

Observando os estudos realizados por Louro (2001), é possível ler a seguinte afirmação: a sexualidade era assunto privado, algo sobre o qual não se podia discutir, tampouco se discutir num ambiente que não fosse privado, e de forma reservada. A sexualidade parecia não ter dimensão social; estava restrito ao ambiente particular, ou, no máximo, que se discutia, no caso das mulheres, com alguma amiga muito próxima.

De acordo com a mesma autora (2001), viver de forma plena a sexualidade era uma prerrogativa que se partilhava apenas com o parceiro do sexo oposto e fazia parte apenas da vida adulta.

Segundo Louro (2001), muitos consideram que a sexualidade é algo que todos, tanto homem, quanto mulheres possuem de forma natural. Dessa forma, a sexualidade seria algo oferecido ao ser humano pela natureza, algo inerente ao ser. Esse conceito faz com que se imagine que todos vivenciam seus corpos de forma universal. Contudo, é importante ressaltar que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, processos culturais e plurais.

Dessa forma, é possível perceber que nada há de natural em tal espaço, e isso se observa na própria concepção de corpo, discutida anteriormente nesse texto. É importante discutir que, através de processos naturais, define-se o que é, ou não, natural; é através desses mesmos processos que produz-se e transforma-se a natureza e a biologia e, como consequência, é possível torná-las históricas.

Assim, os corpos ganham sentido social.

Segundo Foucault (1988), a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja, trata-se de uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de diversos discursos, sobre o sexo:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre elementos (FOUCAULT, 1993, P. 244).

Dessa forma, é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, sejam elas sexuais, de raça, de gênero, de nacionalidade, de classe. A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a essência do sujeito (LOURO, 2001).

Portanto, seguindo, ainda, os estudos feitos por Louro (2001), as identidades sexuais e de gênero, têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. De acordo com a centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconsistência. Não é incomum que se apresente ao indivíduo a partir de sua identidade de gênero e de sua identidade sexual. Essa parece ser, usualmente, a referência mais segura sobre esses indivíduos.

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais (...) o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hetero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam (WEEKS, 1995, P. 90-91).

Vale ressaltar que, ao observar todas as oscilações que marcaram o meio cultural, a sociedade busca, de maneira intencional, por meio de várias estratégias fixar uma ideia de identidade masculina e feminina considerada normal e duradoura, isso faz com que a identidade de gênero como sendo o único modelo aceitável seja o heterossexual (LOURO, 1997).

Nesse momento, observando todo esse processo, nota-se a importante e difícil tarefa da escola, ou seja, existe uma linha tênue onde de um lado ela deve incentivar a sexualidade considerada “normal” e, por outro, contê-la. Tudo isso ao mesmo tempo (LOURO, 2001).

Louro (2001) defende que homens e mulheres consideradas normais dentro de toda essa estrutura deverão ser, obrigatoriamente, heterossexuais e serão

estimulados para isso. Contudo, a sexualidade a eles inerente, deverá ser adiada para o mais tarde possível, para depois da escola, somente para quando estiverem na vida adulta.

A mesma autora (2001) defende que, nesse sentido, a ideia das escolas é manter a inocência das crianças e, de preferência, alcançar o mesmo resultado com os adolescentes, mesmo que isso signifique o silenciamento e, até mesmo, à negação da curiosidade natural que cada criança tem sobre as identidades, fantasias e práticas relacionadas ao sexo e à sexualidade. Assim, não obstante, aquele que, de alguma forma, manifestar de maneira mais evidente sua sexualidade, estará (ou deverá ficar) sob constante vigilância, pois se desviaram do esperado, apresentaram comportamento não condizente com o ambiente escolar.

De acordo com Debbie Epstein e Richard Johnson (1998), o alvo mais comum na fase escolar, na maior parte das vezes, são as meninas, principalmente aquelas que apresentam aparência considerada precocemente sensual. Esses autores defendem que ela é vista como “sexualizada como parte do processo de dessexualização da escola” (1998, p. 119). Isso acaba por estigmatizar a menina, fazendo com que haja certa fascinação ao seu redor.

Para Louro (2001), a sexualidade expressa nas mídias de forma geral, em shoppings, em músicas, danças, ou seja, em situações comumente relacionadas às crianças, vem alimentando o que se pode chamar de medo moral. No meio de todo esse movimento estão as crianças. Estranhamente elas são ameaçadas por tudo isso, mas, ao mesmo tempo, são consideradas sábias nesses assuntos, portanto perigosas.

Segundo Louro (2001), por mais que se redobre a vigilância sobre a sexualidade, não se pode sufocar a curiosidade que existe sobre o tema, apenas limita sua manifestação franca, remetendo-a ao segredo e ao privado. Quando isso acontece, quando se aprende a vergonha e, muitas vezes, a culpa, quando se censura e se controla, acredita-se que as questões ligadas à sexualidade são assuntos apenas privados, deixa-se de perceber sua dimensão social e política.

Assim, ainda de acordo com Louro (2001), os vários discursos sobre a sexualidade continuam sendo modificados e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novas maneiras de intervenção tanto social quanto política são criados. O que se observa hoje é a tentativa de se renovar os apelos conservadores, buscando novos métodos de interpretar o sujeito, fazendo com que ele recupere os valores considerados tradicionais.

Tudo que foi possível se observar sobre a sexualidade diz que a organização social da sexualidade não pode ser considerada fixa ou mesmo estável. É importante ressaltar que ela pode ser modelada de acordo com situações históricas e sociais. À medida que se entra na fase conhecida como pós-modernidade, é suficientemente

provável que se veja uma nova e importante mudança nos modos como as pessoas se relacionam com seu próprio corpo e suas necessidades sexuais. O maior desafio é compreender os processos que envolvem as ações nesse campo.

3 | SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Não é distante a observação que mostra que a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos mais importantes do que a compreensão de questões íntimas possam ser discutidas em ambientes tão amplos quanto os escolares. No mais, nessa cultura, modos impostos de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e alunos a direções que poderiam se mostrar impressionantes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas consideradas certas ou erradas (BRITZMAN, 1996).

Ainda de acordo com Britzman (1996), existem professores/as que se mostram dispostos a experimentar e fomentar as discussões sobre sexualidade dentro das escolas. Novas abordagens, como o teatro, o uso de livros paradidáticos, no caso de séries iniciais do Ensino Fundamental, serão instrumentos valiosos na tarefa de ajudar os estudantes a perceberem a relevância do conhecimento sobre tal tema dentro das próprias vidas e, principalmente ao considerar as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, para o cuidado consigo.

Britzman (1998) defende que é importante observar que a sexualidade se opõe às barreiras e, dessa forma, é preciso pensar as teorias da sexualidade como movimento; de maneira que fará ser possível a constituição de uma Pedagogia não apenas do sexo seguro, mas, principalmente, do cuidado individual no tangente às crianças.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado a priori tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual”.

Mas como Bigelow, talvez de forma inconsciente, nos faz lembrar, a normalidade é muito facilmente perturbada se for deixada livre e até mesmo ler um livro pode ser perigoso. (BRITZMAN, P. 95, 1998)

Para Foucault (1990), a genealogia do sexo leva não apenas à educação, mas a todo aparato de produção de conhecimento acadêmico. Este autor (1990) descreve quatro importantes unidades estratégicas capazes de trabalhar a formação de movimentos específicos do saber-poder-prazer. Um deles diz respeito a sexualidade das crianças. Assim, sabendo desse conceito e de todo esse contexto, é impossível

dissociar o saber necessário à criança do saber sobre sua própria sexualidade.

De acordo com Louro (2000), poucos são os educadores que se sentem à vontade quando se vê diante de discussões precárias e incertas perante os discursos contemporâneos. Muitos preferem contar com referências mais sólidas, claras e seguras. E, mesmo diante de tal incursão, poucos conseguem negar a instabilidade e a transitoriedade que se transformam em marcas inerentes a esse novo tempo.

Essa mesma autora (2000), defende que este ambiente de transformações aceleradas e plurais em que se vive hoje, parece ter se intensificado desde a década de 1960, o que possibilitou um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e selecionados.

Nesse momento, segundo os estudos da mesma autora acima citada, outra política começava a acontecer, uma política que existia no coletivo, que se mostrava protagonizada por diversos grupos que se reconheciam e se organizavam dentro e ideais culturais de gênero, raça, de sexualidade, de etnia. Nesse contexto, o chamado centro, antes materializado pela cultura e pela existência do homem branco, ocidental, heterossexual, começa a ruir, passando a ser desafiado, contestado.

Para Louro (2000), existe uma estreita articulação entre os movimentos sociais dos anos 1960 e o pós-modernismo; segundo ela, é neste contexto que surge a necessidade da discussão a respeito das diferenças e identidades de gênero sexual e, mais especificamente sobre como esse processo vem se expressando no campo do currículo escolar.

Ainda de acordo com Louro (2000), uma noção singular de gênero e sexualidade vem subsidiando os currículos e as práticas escolares dentro do sistema educacional brasileiro. Ainda que se aceite que muitas são as formas de vivenciar as questões relacionadas a gênero e sexualidade, é muito comum se observar que várias são as instituições de ensino que se vêm obrigadas a orientar suas ações seguindo um único e determinado padrão.

De acordo com a mesma autora (2000) esse contexto faz com exista uma ideia que haveria apenas um modo considerado normal, legítimo de definir masculinidade e de feminilidade, e ampliando esse conceito para que também, haveria uma única maneira considerada sadia de se tratar a sexualidade, a heterossexualidade. De maneira que não seguir esse padrão, seria considerado desvio, ou seja, se estaria saindo do centro, tornando-se, até mesmo, excêntrico.

Para Louro (2000), essa chamada posição central adotada por várias instituições de ensino no Brasil, é conhecida como posição não-problemática, e todas as posições de ser sujeito estão a ela atreladas. Essa autora defende que esse conceito de centro está vinculado à noções de universalidade, de unidade e estabilidade. Aqueles que não seguem este padrão, que não ocupam este lugar, recebem as chamadas marcas de particularidade, são considerados instáveis. O

que leva a perceber que toda essa discussão sobre pós-modernidade só se ajusta às mulheres, aos negros, e aos indivíduos homossexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual, revela, supostamente, uma identidade sólida, confiável.

Em concordância com tal lógica, em nossas escolas, as ciências os mapas, questões de matemática, narrativas histórias, ou textos literários considerados relevantes, sempre assumem tal identidade como referência. Toda essa universalidade faz com o indivíduo conceda a esse ambiente a aparência de algo natural, de tal maneira que todas as produções construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferente e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, daquilo que se considera alternativo, acessório (LOURO, 2000).

Segundo essa mesma autora (2000) não é novidade que há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também outros movimentos considerados os movimentos das minorias, como os das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias dentro das práticas nos currículos escolares.

Contudo, tais questionamentos a cerca dessas ausências, tem como resposta, na maioria dos casos, o reconhecimento por parte das autoridades educacionais e, eventualmente, da instituição de ensino, apenas uma data comemorativa como o dia da mulher ou o dia do índio, por exemplo (LOURO, 2000).

Dessa forma, o mais comum é que as escolas infantis e mesmo as de Ensino Fundamental nas séries iniciais, reservem certos momentos para se “Reverenciar” tais minorias e suas culturas. Existem, claro, professores e professoras bem-intencionados que até se esforçam para evidenciar as participações dessas minorias para a História do país, seja na música, na dança, atividades econômicas ou nas artes (LOURO, 2000).

No tocante à legislação, um ano após a aprovação da LDB (lei 9.394 de 1996), o Ministério da Educação e do Desporto lançou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental e Médio. Na ocasião, o então Ministro desse departamento, o senhor Paulo Renato de Souza, dirigiu-se aos professores enfatizando o objetivo do novo documento e reconheceu que só se exerce a cidadania plena tendo acesso “aos recursos culturais relevantes, tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar, quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, a saúde, a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997).

Segundo Furlani (2003), neste cenário, o processo de inclusão de temas como a sexualidade dentro dos currículos escolares segue não só a demanda social, como também, a governamental. Observa-se que as próprias crianças e

adolescentes esboçaram determinado apelo para a discussão dessa temática, frente, principalmente, a veiculação midiática, a admitida omissão da família frente à discussão de tal tema, as políticas de saúde pública voltadas às questões de HIV, e, ainda, as iniciativas de professores no âmbito escolar.

A mesma autora defende que na história da educação brasileira, principalmente a observada nas últimas 3 décadas, a agenda pedagógica mais crítica alternou as discussões sobre o papel da educação formal, em momentos muito diferentes. Ao questionar a importância da escola na transmissão de conhecimentos sistematizados pela humanidade, abalou-se a dita onipotência da ciência normal e incluiu na agenda a multiplicidade cultural advindas das sabedorias populares e movimentos sociais como o feminismo, movimentos dos negros, dos homossexuais, movimentos ecológicos, além de incluir, ainda, os saberes das experiências subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 1980, afirma Furlani (2003), prevaleceu a necessidade uma pedagogia chamada de libertadora, que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças; já na década de 1990, a criança passou ser observada como um sujeito de direitos, fazendo com que a escola lhe assegurasse não apenas o direito à educação sistematizada, como, ainda, minimizasse a sua exclusão social.

Furlani (2003) considera que a ideia de educação sexual deve considerar a sexualidade como algo intrínseco aos seres humanos em qualquer época de sua vida. Assim, a inclusão de temas como esse explicitamente nos currículos escolares atuais, iniciando já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, já pode ser considerada atrasada no que diz respeito à amplitude igual ao da própria educação formal. A escola que não oferece a seus alunos educação sexual, estão educando-os e forma parcial.

A mesma autora (2003) defende que ao se falar de educação sexual, não se esta falando apenas em atividades pontuais e descontínuas, pelo contrário. A interrupção de momentos escolares voltados para educação sexual desmotiva as crianças e os jovens, além de passar a impressão de fraude pedagógica. Isso pode dificultar a reflexão de quem participa desse processo. Assim, as atividades devem ser pontuais e contínuas.

Segundo Furlani (2003), a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve ser pautada pela continuidade, mas uma continuidade voltada a processos claros e permanentes, uma vez que permanentes são as informações recebidas por crianças e jovens, porque permanentes são as situações de exclusão social, de pedofilia, de homofobia, de sexismo. Assim, a educação sexual deve ser sistemática, corajosa, honesta e interessada em manifestar sua crítica a modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de classe, etc.

Louro (1999) chama a atenção para a equivocada forma como educadores

encaram a discussão sobre sexualidade. Existem aqueles que pensam que não tratem desse tema, a sexualidade vai ficar fora da escola. Contudo, sabe-se que é indispensável se reconhecer que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero, mas ela própria as produz.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre sexualidade para crianças sem que pareça se estar incentivando a mesma, parece tarefa fácil, mas não é. A criança é um ser que está aberto a novos conhecimentos e que não tem, intrínseca em si, a malícia que os adultos têm. Contudo, lidar com os adultos que estão à volta dessa criança, na maior parte das vezes, é a maior barreira. Muitos acham que falar de tal tema em sala de aula, mesmo que de forma leve como no caso dos livros paradidáticos, é o mesmo que incentivar a prática sexual. O primeiro desafio é fazer com que essa barreira seja vencida, uma vez que é uma barreira, muitas vezes, também erguida entre os profissionais da educação que lidam com as crianças diretamente, até mesmo por professores.

Ao longo da escrita desse trabalho, falou-se sobre a importância de se cercar teoricamente sobre o tema aqui estudado, para isso estudo sobre a compreensão do que é gênero, que seu significado é muito mais amplo do que apenas entender as diferenças entre homem e mulher de forma física, se faz necessário e urgente. É importante que os educadores percebam que cabe a eles investirem em projetos educativos que possibilitem mudar essa visão.

Outro ponto abordado neste trabalho foi à forma como cada pessoa enxerga o corpo e quão importante é essa maneira de enxergá-lo quando se pensa na temática tratada neste trabalho, ou seja, quando se pensa na relação que o corpo tem com a sexualidade. Observar o corpo como sendo apenas um corpo é bastante vago. Não se trata apenas de um emaranhado de músculos, osso, sensações, trata-se de algo mais tangível aos olhos de cada indivíduo. E essa concepção é muito importante para se desenvolver trabalhos que abordem o assunto em sala de aula. Quando se fala sobre o corpo, fala-se também sobre a identidade do indivíduo.

Embora muito se discuta a respeito da importância de se abordar o tema em sala de aula, muitos ainda são os profissionais que se mostram resistentes a fazê-lo. Diversos são os motivos a serem considerados nesse ponto: uns se mostram resistentes por questões e pontos de vistas pessoais, outros por questões religiosas, outros por temerem a represália de alguns pais. Contudo, é importante salientar que tal conteúdo já está previsto nos currículos oficiais dos Estados e Municípios brasileiros. A BNCC aborda a necessidade desse tema se fazer presente nas salas de aulas como forma de prevenção a abusos, por exemplo.

Assim, a discussão que esse tema fomenta é ampla necessária, não apenas a via acadêmica, mas também à prática. Discutir o tema observando a teoria é importante como maneira de formar as pessoas envolvidas nesse processo, mas levá-lo à prática cotidiana na sala de aula, é o que propões este trabalho através dos livros paradidáticos mencionados. Pode ser esse apenas o início, mas é de fundamental importância para ampliar as discussões e sua prática também.

Assim, resta ao professor a criatividade para transpor suas aulas de maneira com que os alunos se sintam à vontade com o tema, formando uma espécie de desafio onde todos participem, discutindo sobre o assunto, levantando hipóteses para solucionar os problemas e obstáculos encontrados. Cada livro paradidático analisado nesse trabalho contribui de forma particular para o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula por parte do professor, de maneira que este deve indagar, propor questionamentos e discussões acerca do tema.

O importante é levar o aluno à próprias conclusões através dessas reflexões, uma vez que a situação cotidiana, seja ela de vulnerabilidade social ou não, é muito particular a cada um e a forma como cada um recebe as informações e as processam são diferentes.

A prática pedagógica dentro desse tema pode ser vista de forma ampla e trabalhada de maneira multidisciplinar com alunos em idade escolar pertinente ao tema escolhido. A forma como cada aluno/a e professor/a passam a observar tal conteúdo após o trabalho realizado com livros paradidáticos como os analisados neste trabalho, muda à medida que se discute a respeito do tema de maneira clara e objetiva, que favorece a vivência de uma sexualidade saudável, ética e prazerosa, assim como o respeito em relação à diversidade, seja ela familiar, sexual, racial, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. *S.l.: s.n.*, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FALCONER, Ian. **Olívia não quer ser princesa**. *S.l.* Globo Editora, 2014.

FELIPE, J, GOELLENER, V. LOPES LOURO, G. **Corpo, gênero e sexualidade**. *S.l.:* Vozes, 2007.

- FOUCAULT, M. (1995). **O sujeito e o poder**, en: Dreyfus, H.L., Rabinow, P. Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. (1997a). **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HOFFMAN, Mary. **O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias**. *S.l. s.n.* 2011.
- LAVIOLA, Elaine Cardia. **Reações de educadoras de creche diante de manifestações de sexualidade infantil**: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis: Editora mulheres, 2006.
- LEITE, Márcia. **Feminina de Menina, Masculino de Menino**. São Paulo: Leya, 2011.
- LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2004.
- LOPES LOURO, GUACIRA, **O corpo educado**. *S.l.*: Autêntica, 2001.
- MEYER, Dagmar. **Escola, currículo e diferença**: implicações para a docência. In: Barbosa, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- NUNES, César A. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas/SP: Papirus, 1987. _____; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança**. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- OLIVEIRA RABELO, A; RAUPP PEREIRA, G; SOUZA REIS, M.A, **Formação docente em gênero e sexualidade**. *S.l.*: Faperj, 2013.
- RAMOS, Anna Claudia. **O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais**. São Paulo: Prumo, 2009.
- SCOTT, Joan W. **“Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.”** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife: s.n., 1990.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens “diferentes”**: Trabalho apresentado no 2. Seminário Internacional de Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais. Florianópolis, s.n., 2003.
- XAVIER FILHA, Constantina. **A sexualidade nos livros infantis: a mediação no processo de educação sexual**. Campo Grande: UFMS/DED, 2001.
- SCRIBD. Ceci tem pipi? 16 feb. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/presentation/399789017/Ceci-Tem-Pipi-Campinas-Roney>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **O grande e maravilhoso livro das famílias**. 09 maio 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/biblioteca/biblioteca/sugestoes-de-leitura/item/5444-o-grande-e-maravilhoso-livro-das-fam%C3%ADlias>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ESCOLA MANASSÉS. **Feminina de Menina; Masculino de Menino**. 19 nov. 2012. Acesso em: <http://escolamanasses.blogspot.com/2012/11/feminina-de-menina-masculino-de-menino.html>. Acesso em: 20 ago. 2019
- BOOKREADEEER. **O Fado Padrinho, O Bruxo Afilhado E Outras Coisinhas Mais**: Livro ler on-line gratuito em FB2, pdf, Java, Epub. [201-?]. Disponível em: http://br.elementsmodels.com/contos_de_

fadas_contos_populares_e_mitos-read_free/o_fado_padrinho_o_bruxo_afilhado_e_outras_coisinhas_mais_16835.html. Acesso em: 20 ago. 2019.

ESCONDERIJOS DO TEMPO. **Olivia Não Quer Ser Princesa**. 22 abr. 2014. Disponível em: <http://esconderijos.com.br/olivia-nao-quer-ser-princesa/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO- Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos com Deficiências 56, 59

Aprendizagem 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 52, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 101, 106, 114, 121, 123, 124, 137, 140, 141, 143, 153, 157, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 203, 206, 211, 213, 214, 217, 227, 228, 234, 235, 257, 259, 270

Arduino 80, 81, 82, 83, 84, 85

B

Blended Learning 1, 2, 3, 14, 15, 16

C

Calorímetro 80, 81, 82, 83, 84, 85

Criatividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 207, 222, 272

Cultura 46, 98, 99, 131, 275

Cultura Popular 50, 98, 99, 104, 205, 206

Currículo 2, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 63, 64, 69, 70, 91, 114, 196, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 229, 230, 231, 233, 240, 241, 242, 243, 268, 273

D

DEA 161, 162, 163, 164

Diversidade cultural 50, 53, 54, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

E

Econômico 152, 155, 156, 166, 197, 205

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 217, 218, 221, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 242, 244, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275

Educação a distância 1, 44, 75, 78
Educação em Saúde 145, 146, 147, 149, 150
Educação Física Escolar 31
Educação Inclusiva 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 73, 90, 95
Educação Musical 196, 198, 200, 201, 206, 207, 208
Educação para todos 196
Educação popular 98, 104, 105
Educação Profissional 14, 152, 158, 160, 188, 192, 193, 194, 195
Educação Sexual 255, 267, 270, 273, 275
Educação Social 152, 153, 154, 155, 157, 160
Educação Superior 13, 39, 161, 167, 168, 169, 198, 207, 231
EJA 68, 69, 70, 71, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 124
ensino-aprendizagem 1, 2, 3, 4, 13, 43, 64, 89, 91, 101, 165, 172, 173, 175, 181, 186, 211, 213, 214
Ensino de Ciências 209, 210, 211, 212, 216, 217
Ensino e aprendizagem da matemática 170, 172, 186
Ensino Fundamental 67, 73, 108, 109, 111, 115, 170, 176, 180, 187, 199, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 224, 238, 244, 246, 247, 255, 256, 258, 259, 267, 269, 270, 272
Ensino integrado 188
Ensino Superior 6, 15, 16, 39, 40, 71, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 134, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169
Escola Regular 56, 59, 60, 63, 65, 67, 196, 199, 200, 206
Espaços Escolares 57, 98, 104, 134, 137
Estado Avaliador 161, 164, 165, 166, 169
Estupro 244, 248, 249, 250, 251, 252

F

Feminicídio 244, 248, 251
Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 27, 31, 33, 36, 39, 41, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 94, 96, 98, 100, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 118, 124, 126, 128, 132, 136, 139, 140, 143, 144, 153, 154, 167, 168, 174, 187, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 256, 267, 273, 275
Formação Continuada 13, 62, 65, 67, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 115, 143, 209, 210, 214, 216, 217, 275
Formação de Professores 1, 3, 5, 8, 56, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 87, 124, 128, 143, 200, 210, 217, 218, 229, 233, 241, 242, 243

Formação Docente 18, 56, 57, 58, 68, 69, 71, 74, 103, 196, 207, 212, 229, 230, 232, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 256, 273

Formação inicial de professores 1, 13, 231

G

Grupo de Controle do Tabagismo 145, 149

I

Identidade 26, 46, 47, 50, 51, 53, 55, 71, 87, 88, 89, 94, 104, 139, 165, 236, 237, 240, 241, 256, 262, 263, 265, 269, 271

Interdisciplinaridade 51, 53, 80, 83, 84, 85, 133, 135, 137, 140, 142, 143, 219, 235

L

Língua Brasileira de Sinais 86, 90, 95, 96

LM35 81, 82

Lógica de programação 219, 221, 222, 227

M

Meditação 31, 33, 34, 35, 36, 37

N

Negociação 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 186, 187

P

Pedagogia Histórico-Crítica 196, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Percepção 31, 33, 34, 35, 36, 60, 97, 99, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 147, 173, 181, 205, 207, 226, 238, 239, 258, 263

Persuasão na aprendizagem 170, 171, 172, 174, 186

Postura docente e discente 170

Q

Qualidade de Vida 31, 33, 36, 117, 130, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156

R

Representações Sociais 69, 72, 244, 246, 247, 252, 253

S

Saberes da docência 68, 69, 70, 71

Sexualidade Infantil 255, 256, 257, 273

Surdo 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95

T

Tecnologias digitais 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 14

Tecnologias na educação 74

Trabalho 1, 3, 5, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 39, 43, 47, 48, 52, 54, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 86, 90, 91, 96, 101, 102, 103, 110, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 167, 173, 174, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 203, 204, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 221, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 252, 255, 256, 257, 269, 271, 272, 273

V

Violência urbana 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Vulnerabilidade 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 248, 253, 272

 **Atena**
Editora

2 0 2 0