

Organizadora
Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE

Vol. 01

Curitiba
EDITORA REFLEXÃO ACADÊMICA
2021



Organizadora
Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan



**O papel da educação no
desenvolvimento da sociedade**

Vol.01

Curitiba
2021

Copyright © Editora Reflexão Acadêmica
Copyright do Texto © 2021 O Autor
Copyright da Edição © 2021 Editora Reflexão Acadêmica
Editora-Chefe: Profa. Msc. Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan
Diagramação: Lorena Simoni
Edição de Arte: Lorena Simoni
Revisão: O Autor

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Alasse Oliveira da Silva, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA

Prof. Msc. Mauro Sergio Pinheiro dos Santos de Souza, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Prof^a. Msc. Rebeka Correia de Souza Cunha, Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Prof. Msc. Andre Alves Sobreira, Universidade do Estado do Pará- UEPA

Prof^a. Dr^a. Clara Mariana Gonçalves Lima, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof^a. PhD Jalsi Tacon Arruda, Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA

Prof^a. Dr^a. Adriana Avanzi Marques Pinto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP

Prof. Dr. Francisco Souto de Sousa Júnior, Universidade Federal Rural do Semi-Árido -UFERSA

Prof. Dr. Renan Gustavo Pacheco Soares, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



Reflexão Acadêmica
editora

Ano 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
B357o	<p>Catapan, Barbara Luzia Sartor Bonfim</p> <p>O papel da educação no desenvolvimento da sociedade / Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021. 157 p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui: Bibliografia ISBN: 978-65-993561-5-5</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade. I. Catapan, Márcio Fontana. II. Título.</p>

Editora Reflexão Acadêmica
Curitiba – Paraná – Brasil
1contato@reflexaoacademica.com.br



Reflexão Acadêmica
editora

Ano 2021

ORGANIZADORA

Sobre a organizadora - Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan - Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela PUCPR. Possui graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2014), bacharelado em Pedagogia pela Faculdade das Américas - FAM (2020) e MBA em Gestão Executiva de Negócios pela Universidade Braz Cubas (2016). Atuou, profissionalmente, em duas organizações nas áreas financeira e administrativa. Foi professora convidada no Instituto de Educação e Pós-Graduação em Negócios (IEN), ministrando aulas em cursos de extensão a distância. Foi Professora Pesquisadora no Instituto Federal do Paraná - IFPR no curso Técnico de Logística. Publicou 9 artigos em periódicos e 9 artigos em congressos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como Editora-chefe na empresa Reflexão Acadêmica Editora.

APRESENTAÇÃO

O livro “O papel da educação no desenvolvimento da sociedade vol.1”, publicado pela Reflexão Acadêmica Editora, coletânea que une treze capítulos, irá apresentar trabalhos relacionados com os diversos temas da área da educação como um todo.

Assim os trabalhos discutem a formação continuada de professores, tema de relevância no processo educacional, a discussão sobre melhores estratégias de ensino e aprendizagem, propostas de desenvolvimento a partir de uma análise crítica da literatura sobre o tema de educação dos surdos, discussão do modelo educacional implantado e desenvolvido nas escolas rurais nas áreas ribeirinhas da Amazônia. Temas como educação musical voltada para idosos também são apresentados no decorrer do livro.

Dessa forma agradecemos todos os autores pelo esforço e dedicação colocados em seus trabalhos. Esperamos poder contribuir com a comunidade científica que se interessa por temas relacionados com a educação e que o livro auxilie em futuras pesquisas voltadas na temática discutida.

Boa leitura!

Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	1
PRODUÇÃO DE ÁLCOOL EM GEL ANTISSEPTICO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA QUÍMICA E BIOLOGIA NA PREVENÇÃO CONTRA VÍRUS E BACTÉRIAS	
Menoel Feitosa Jeffreys Ana Maria Chã da Silva Hellen Grace Melo Gomes DOI doi.org/10.51497/reflex.0000007	
CAPÍTULO 02	13
CONEXÃO BRASIL – COLÔMBIA: UM LABORATÓRIO A CÉU ABERTO PARA O ENSINO DE GEOMETRIA	
Aldemir Malveira de Oliveira José Cavalcante Lacerda Junior Newton Silva de Lima DOI doi.org/10.51497/reflex.0000008	
CAPÍTULO 03	24
ADMINISTRAÇÃO MUSICAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	
Daniel L. Cerqueira DOI doi.org/10.51497/reflex.0000009	
CAPÍTULO 04	42
SENTIDO E SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	
Priscila Apª Silva de Oliveira José Augusto Victoria Palma DOI doi.org/10.51497/reflex.0000010	
CAPÍTULO 05	56
OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL DO JOVEM APRENDIZ: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA FUNDAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO INTENSIVO (FETI) EM UBERABA, MG	
Alcione Bononi Paiva Miranda Anderson Claytom Ferreira Brettas Sônia Manzan DOI doi.org/10.51497/reflex.0000011	
CAPÍTULO 06	65
ENCORAJANDO POTENCIAIS E DESENVOLVENDO HABILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Aline Lourenço Bittencourt Maria Estela de Brito DOI doi.org/10.51497/reflex.0000012	
CAPÍTULO 07	72

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCACIONAIS

André Luiz de Souza
Cláudia Almeida Rodrigues Murta
Luciano Gobo Saraiva Leite
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000013

CAPÍTULO 08.....78

DOCENTES SURDOS E OUVINTES EM SALAS DE AULA COM ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE

Franciele Oga Moreira
João Gabriel de Araujo Oliveira
Marcio Luis Ferragina
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000014

CAPÍTULO 09.....92

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000015

CAPÍTULO 10.....106

CONVITE À LEITURA: DO LIVRO FÍSICO ÀS MÍDIAS

Adriane Ester Hoffmann
Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000016

CAPÍTULO 11.....122

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA IDOSOS ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MÚSICA POR MEIO DA FLAUTA DOCE

Adriane Kis Santos Perdigão
David Souza Martins
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000017

CAPÍTULO 12.....130

ESTUDO DO GÊNERO *PODCAST*

Márcia A. G. Molina
Igo Luan Diniz Lobão
Pedro Miguel Azoubel Goulart Coelho
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000018

CAPÍTULO 13.....153

A ESCOLA COMO PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO

Osmair Oliveira dos Santos
C. E. Zuffo
DOI doi.org/10.51497/reflex.0000019

CAPÍTULO 01

PRODUÇÃO DE ÁLCOOL EM GEL ANTISSEPTICO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA QUÍMICA E BIOLOGIA NA PREVENÇÃO CONTRA VÍRUS E BACTÉRIAS

Manoel Feitosa Jeffreys

Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM)

Instituição: Universidade Paulista - UNIP

E-mail: manoel.jeffreys@seduc.net

Ana Maria Chã da Silva

Instituição: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM)

E-mail: anasilva@seduc.net

Hellen Grace Melo Gomes

Instituição: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM)

E-mail: hellen.gomes@seduc.net

Resumo: A Química é um componente curricular da área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias que proporciona aos professores a oportunidade de realizar articulação teórico-prática dos conteúdos através de aulas experimentais. O presente trabalho foi realizado na E.E. Sant'Ana, localizada na cidade de Manaus/AM, com o objetivo de instigar o pensamento científico, crítico e criativo do estudante através da elaboração e aplicação de uma oficina com a produção de álcool em gel contextualizando o ensino da Química e da Biologia na prevenção contra vírus e bactérias. Os resultados mostraram que os estudantes tiveram maior interesse em aprender a função orgânica álcool e os conceitos de vírus e bactérias ficando estimulados a produzir álcool em gel e utiliza-lo no seu cotidiano. Observamos ainda um melhor desempenho no decorrer das aulas de Química e Biologia.

Palavras-chave: Educação; Álcool em gel; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

Os experimentos que compõem a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, especificamente em Química são destacados como uma alternativa importante no questionamento e contextualização de problemas, permitindo que o aluno seja capaz de entender situações problemas com o auxílio de seus conhecimentos prévios e, também, adquira novos conhecimentos (GUIMARÃES, 2009).

As aulas práticas devem atrair os estudantes em atividades interessantes, desafiadoras e significativas para que possam, dessa maneira, construir novas perspectivas e compreensões sobre o tema (HODSON, 1986).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018a) sinaliza que os estudantes devem desenvolver no Ensino Médio o pensamento científico que abrange não apenas o aprofundamento dos conhecimentos conceituais específicos, inicialmente desenvolvidos no Ensino Fundamental, mas também a capacidade de associá-los e articulá-los em diferentes contextos sociais, culturais, ambientais e históricos.

Para que os estudantes desenvolvam o pensamento científico é importante que se apoderem do pensamento crítico ou, segundo Bachelard, a crítica, necessariamente, elemento integrante do espírito científico (BACHELARD, 2005).

Outro fator contribuinte para a aprendizagem no ensino da Química, ocorre de forma mais significativa quando são apresentadas situações-problema do cotidiano do estudante somadas com perguntas instigadoras e problematização, para que assim possam ser desenvolvidos projetos, pesquisas de campo ou bibliográficas, possibilitando uma melhor explanação e obtenção dos resultados (ALVES, 2007).

Nesse contexto, a realização de oficinas em aulas de Química pode ser uma das formas de ensino e de aprendizagem em um contexto coletivo, onde ocorre a combinação da teoria com a prática em ações contextuais de investigação e de reflexão a ser somadas e complementadas para uma aprendizagem mais significativa (VIEIRA; VOLQUIND, 2002; PAZINATO; BRAIBANTE, 2014).

Assim o presente artigo tem como objetivo, instigar o pensamento científico, crítico e criativo do estudante por meio da elaboração e aplicação de uma oficina com a produção de álcool em gel contextualizando o ensino da Química e da Biologia na prevenção contra vírus e bactérias.

2. METODOLOGIA

2.1 LOCAL E COLETA DE DADOS SOBRE AS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE ÁLCOOL GEL

O presente trabalho foi desenvolvido como parte do aprendizado das disciplinas de Química e de Biologia em 4 turmas da 3ª série, 4 turmas da 2ª série e 2 turmas da 1ª série do ensino médio no turno matutino da E.E. Sant'Ana, no município de Manaus-AM, supervisionado pelo professor regente e 3 alunos de iniciação científica júnior.

Para a realização desta abordagem, foram utilizadas cinco etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento Bibliográfico realizado pelos alunos de iniciação científica para a apropriação da temática em estudo, pois para SILVEIRA, CÓRDOVA e BUENO (2009), essa fase da pesquisa é essencial para o sucesso da mesma, pois quanto mais adequada for a preparação teórica, mais facilmente os resultados serão obtidos.

Na segunda etapa ocorreu uma Conscientização com a comunidade escolar, onde o tema em foco foi explanado para todos os alunos da escola, para os pais e responsáveis através de palestras e panfletos. Na terceira etapa consistiu com uma oficina de produção do Álcool em Gel, onde cada turma foi dividida em 4 grupos, sendo que o roteiro da prática foi projetado em Data show. Ressalta-se que o mesmo iniciou-se com um texto introdutório sobre a utilização do álcool em gel como antisséptico, principalmente sobre a relação de seu crescente uso devido ao surgimento da influenza A ou H1N1, seguido dos objetivos gerais e específicos, materiais e reagentes, procedimentos metodológicos e questões para discussão. Utilizaram-se como materiais e reagentes: 1L de álcool 70%, 30 mL de glicerina, 10 g de carbopol940 (polímero), AMP 95 (trietanolamina), Corante, Essência, Colher de madeira, Vasilhame de 1 L, Vidrarias para o preparo de soluções e os seguintes EPI's: Luvas, óculos, mascaras e avental.

As questões versaram sobre a razão de se usar o álcool na concentração de 70%, se este era eficaz contra H1N1, a classificação dos alcoois, a eficácia do álcool em gel em relação à água com sabão, implicações de seu uso na pele, efeito da adição de umectantes ao mesmo e sobre as fórmulas e funções das demais substâncias utilizadas.

2.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS ESTATÍSTICOS

Para a análise da experiência das oficinas os estudantes foram convidados a preencher o questionário de satisfação do cursista previamente validado e elaborado no sistema escala tipo Likert (SILVEIRA; MOREIRA; 1999). A escala Likert foi convertida em escala numérica conforme a tabela 1. O sistema Likert permite a possibilidade de respostas de acordo com o grau de concordância e discordância em uma escala de cinco pontos.

Tabela 1: Conversão da escala tipo Likert em escala numérica.

Escala do Tipo Likert	Escala Numérica
Discordo Plenamente (DP)	1
Discordo (D)	2
Não Tenho Opinião (NO)	3
Concordo (C)	4
Concordo Plenamente (CP)	5

Fonte: Os autores.

A partir desses valores onde a escala do tipo Likert foi relacionada a uma escala numérica foi possível estabelecer a média aritmética ponderada dos escores dada pela equação abaixo (SALES, 2017):

$$\frac{\sum_{i=1}^5 n_i \times i}{NT} \quad \text{Fórmula 1}$$

Onde **ni** corresponde ao número de grupos representativos da subcategoria **i** da escala numérica, o número total da população (**NT**) corresponde ao número total de alunos para cada oficina. Os maiores valores do escore médio indicam maior concordância com a respectiva afirmativa.

2.3 LOCAL E COLETA DE SOBRE AS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE ÁLCOOL GEL

As respostas dissertativas referentes às perguntas 5 e 6 foram classificadas em três tipos: respostas relevantes; respostas sem sentido e/ou inadequadas; e sem respostas. A partir das respostas relevantes foram criadas nuvens de palavras utilizando um algoritmo de um website: Wordcloud desenvolvido pelo especialista Janson Davies, onde é possível visualizar a frequência das palavras mais utilizadas pelos estudantes. Quanto maior a frequência da palavra, maior ênfase ela terá na nuvem criada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina produção de álcool em gel foi analisada quanto à opinião dos estudantes. Os resultados obtidos nas questões no formato da escala Likert, foram organizados em figuras. As perguntas referem-se ao nível de satisfação dos participantes, conhecimentos da temática desenvolvida, conhecimento apresentado pelo professor, quanto aos materiais utilizados, à relevância dos conhecimentos adquiridos e à possibilidade de realização de outras oficinas.

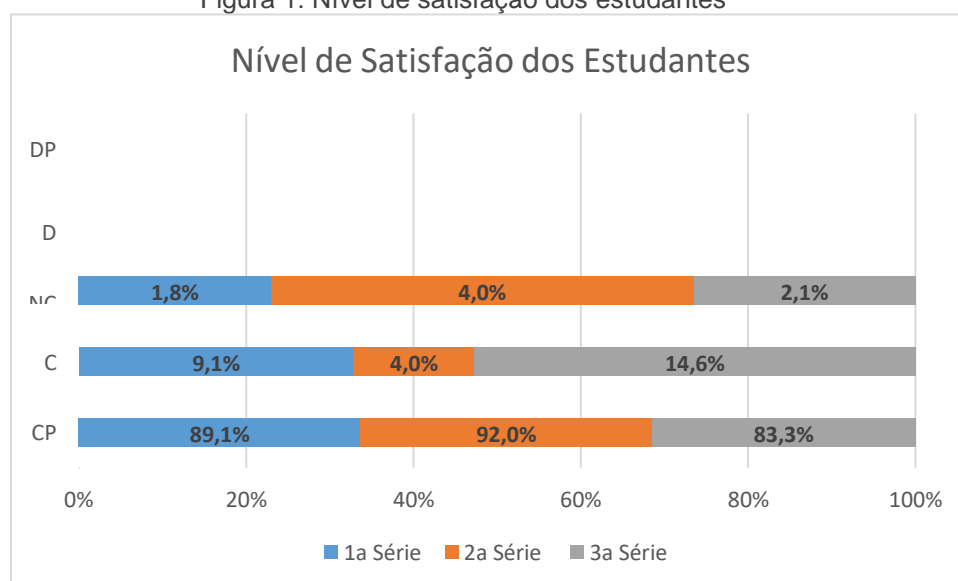
As questões abertas, que envolviam a concordância sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos e a possibilidade de novas oficinas, foram trabalhadas de forma a serem produzidas nuvens de palavras que enfatizam visualmente a frequência das palavras mais utilizadas pelos estudantes da escola.

A análise de conteúdo das respostas possibilitou transcender aos proferimentos individuais por meio da organização, codificação, categorização e inferência dos conteúdos das postagens em suas respectivas respostas e nas suas conexões com as demais respostas.

A Figura 1 apresenta às opiniões dos estudantes em relação ao nível de satisfação na oficina. Os dados mostram que as atividades foram bem aceitas nas três séries, com um percentual acima de 82%. Esses dados indicam que a experimentação pode ser uma complementação importante para as aulas tanto de Química quanto de Biologia. De acordo com estudos realizados por Lacerda *et al* (2013), foi possível identificar diversas expressões de aceitação favorável por parte dos estudantes diante de oficinas realizadas na escola.

Outras pesquisas apontam que para que haja uma melhoria na qualidade de ensino de Química se faz necessário o aumento do número de aulas experimentais para que os estudantes possam relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e dessa forma possam conduzir a uma aprendizagem mais significativa (Cardoso e Colinviaux, 2000).

Figura 1: Nível de satisfação dos estudantes



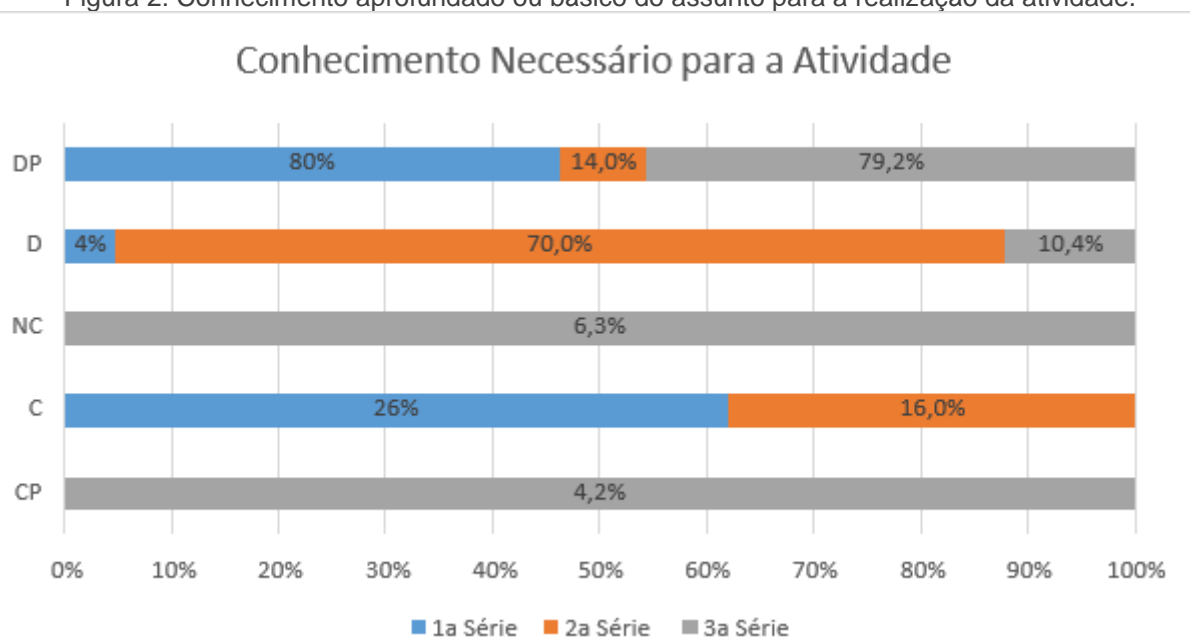
Legenda: CP = Concordo Plenamente; C= Concordo; NC= Não Concordo; D= Discordo; DP: Discordo Plenamente.

Fonte: Os autores

Ao analisarmos o questionário referente ao conhecimento da temática desenvolvida ao longo da oficina (Figura 2), observamos que 79% os estudantes do 3º ano, 70% do 2º ano e 80% do 1º ano desconheciam ou não tinham opinião sobre os assuntos básicos necessários para realização da atividade. O percentual para os estudantes que conheciam o assunto foi baixo com 4,2% para a 3ª série, 16% para a 2ª série e 26% para a 1ª série.

Essa questão retrata que os estudantes ainda que conheçam sobre o tema conseguem apenas discuti-lo de forma superficial, uma vez que quando abordados conceitos mais profundos apresentam carências ao realizarem suas observações e ao tentar relacioná-los com a teoria. Hodson (1986) propõe que ocorrem falhas ao reconhecer e apreciar a relação dinâmica entre observação e teoria, discutindo que é impossível fazer observações sem algum tipo de interpretação teórica. Para tanto, é de grande valia propor que as aulas teóricas sejam enfatizadas com aulas práticas e que além disso, sejam relacionadas ao mundo real, ao mundo das ideias científicas, a prática da ciência e a aprendizagem da ciência.

Figura 2: Conhecimento aprofundado ou básico do assunto para a realização da atividade.

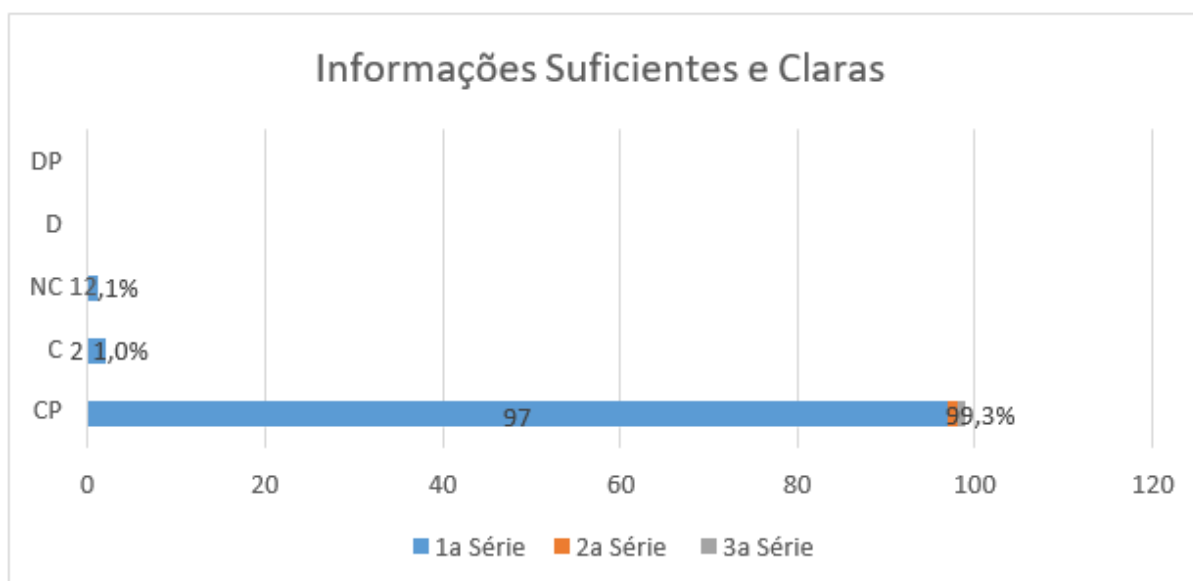


Legenda: CP= Concordo Plenamente; C= Concordo; NC= Não Concordo; D= Discordo; DP= Discordo Plenamente.

Fonte: Os autores.

As informações fornecidas pelo professor apresentaram resultados bastantes significativos com percentual de 97% para a 1ª série, 98% para a 2ª série e 99% para a 3ª série, demonstrando que o professor apresentou satisfatoriamente as informações para realização das atividades de oficina a partir da concordância dos estudantes frente às informações fornecidas (Figura 3). Para Libâneo (1994), para que se possa haver a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa que para ser efetivo necessita de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades.

Figura 3: Conhecimento aprofundado ou básico do assunto para a realização da atividade.



Legenda: CP= Concordo Plenamente; C= Concordo; NC= Não Concordo; D= Discordo; DP= Discordo Plenamente.

Fonte: Os autores.

Ao observarmos a facilidade de manuseio dos materiais, todos os estudantes afirmaram ser fácil seu uso, entretanto não sabiam os nomes corretos das vidrarias utilizadas. Moscovici (1994), afirma que a educação de laboratório possui metas claras a serem alcançadas no processo de aprendizagem e dentre elas está o desenvolvimento de habilidades e atitudes como: aprender a aprender (reconhecer seu próprio estilo de aprendizagem), aprender a dar ajuda e participação eficiente em grupos transformando-os em equipes. Além disso, o Novo Ensino Médio traz o aluno como sendo o protagonista, afirmando que as ações no laboratório devem promover e aprimorar a aprendizagem de forma que os alunos se envolvam em experiências interessantes, desafiadoras e significativas tendo em vista o desenvolvimento de novas perspectivas, a compreensão sobre o tema e o protagonismo juvenil (BRASIL, 2017).

Os estudantes também foram questionados sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos para vida cotidiana e acadêmica. Ao analisarmos os dados da pesquisa, contabilizamos que um percentual acima de 88% dos estudantes considera importante este assunto para suas vidas, bem como os conhecimentos adquiridos durante a oficina.

Ao analisarmos a questão referente a futuras oficinas de interesse dos estudantes que poderiam ser desenvolvidas futuramente na escola, as palavras mais destacadas foram EXPERIÊNCIAS e DROGAS (**Figura 4**). Esses dados nos mostram

que as oficinas são fundamentais para uma aprendizagem significativa, pois ao perguntarmos sobre a questão drogas na escola, muitos alunos relataram que teriam interesse em participar de oficinas sobre prevenção, cuidados e precaução. Sabe-se que este é um assunto recorrente em diferentes escolas do Brasil e no mundo, deixamos como sugestão para a escola, fazer uma dinâmica com os professores das áreas de Linguagens e suas tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para coletas de informações iniciais visando uma próxima oficina.

Figura 4: Nuvem de palavras sobre os assuntos que poderiam ser abordados em oficinas futuras.



Fonte: Os autores.

As atividades experimentais permitem ao estudante uma compreensão de como a Química e a Biologia se constrói e se desenvolve no cotidiano escolar. Liso et al, (2002) propõe como núcleo central para aprender conteúdos científicos o uso da vida cotidiana de maneira a fomentar o interesse dos estudantes ao fornecer um conteúdo de grande importância, acessível e de grande utilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho elaborou-se uma oficina para a produção de álcool em gel antisséptico e sua contextualização no ensino da química e biologia na prevenção contra bactérias. A avaliação da oficina foi realizada pelos estudantes por meio de um questionário de satisfação. A análise dos dados obtidos indicou que os estudantes foram receptivos quanto à realização da oficina. Ademais, também consideraram que as informações prestadas pelo professor foram suficientes e claras para realização da atividade. No entanto, os estudantes apresentaram algumas dificuldades na manipulação dos materiais disponibilizados para produção do álcool em gel, evidenciando uma provável falta de familiaridade com atividades práticas de química.

Este trabalho mostrou a potencialidade do uso de oficinas e a necessidade de garantir outras perspectivas na observação dos conteúdos de química e de biologia,

além de permitir o envolvimento dos estudantes em práticas complementares ligadas ao cotidiano. Ao avaliar os resultados obtidos, nota-se que os estudantes mesmo conhecendo os temas higiene e limpeza, conseguiram apenas discuti-los de forma superficial, sendo que mostraram dificuldades ao tentar relacionar suas observações com aspectos conceituais de química.

Outras evidências mostraram que os estudantes estão dispostos a participar de novas oficinas e sugeriram diversos outros temas para atividades futuras. A oficina mostrou-se útil para o aprendizado de conceitos de soluções, de higiene e de limpeza, motivando os estudantes na construção de competências oportunas para o exercício de uma consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.T.G.; SOARES, J.F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.
- BACHELARD, G. A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2018. Acesso em 24 de julho de 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Novo Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 29 de julho de 2019.
- CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. *Química Nova*, v. 23, n. 3, p. 401–404. 2000.
- CENI, C. M. G; ALINKE, L. P.; PAGANINI, M. C. Higienização das mãos: Um constante aliado na prevenção da infecção hospitalar. *Revista Boletim de enfermagem* v. 2, n. 3. 2009.
- GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. v. 31. 2009.
- HODSON, D. Rethinking the Role and Status of Observation in Science Education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 18, n. 4, p. 381–396. 1986.
- LACERDA, A. B. M. De; Soares, V. M. N.; Goncalves, C. G. O.; Lopes, F. C.; Testoni, R. Oficinas educativas como estratégia de promoção da saúde auditiva do adolescente : estudo exploratório. *Audiology Communication Research*, v. 18, n. 2, p. 85–92. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LISO, J. M. R.; GUADIX, S. M. A.; TORRES, D. E. Química cotidiana para la alfabetización científica: realidad ou utopia? *Educación Química*, v.13, n.4, p.259-266. 2002.
- MONTO, A. S.; WEBSTER, R. G.; Influenza pandemics: history and lessons learned. In: WEBSTER, R. G.; MONTO, A. S.; BRACIALE, T. J.; LAMB, R. A. editors. *Textbook of influenza*. 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell; 2013. p. 20-34.
- MOSCOVICI, F. Renascença organizacional, 4ed, Rio de Janeiro, José Olympio, 1994
- SALES, E. S. “A Doença de Milena”: O Estudo de Caso como Metodologia de Ensino de Química. UFRGS, 2017.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.; BUENO, A. L. M. Tecnologias de informação e comunicação. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- SILVEIRA, F. L.; MOREIRA, M. A. Estudo da Validade de um Questionário de Avaliação do Desempenho do Professor de Física Geral pelo Aluno. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 1999. v. 1, n. 1, p. 54–65.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino? O quê?Porquê? Como? 4. ed. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Oficina Temática Composição Química dos Alimentos: Uma Possibilidade para o Ensino de Química. Química Nova na Escola, v. 36, n. 4, p. 289–296, 2014.

CAPÍTULO 02

CONEXÃO BRASIL – COLÔMBIA: UM LABORATÓRIO A CÉU ABERTO PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

Aldemir Malveira de Oliveira

Instituição: Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA)

E-mail: aldemir.oliveira@posciesa.com

Newton Silva de Lima

Instituição: Centro Universitário Luterano de Manaus – Amazonas (ULBRA)

E-mail: newtonulbra@gmail.com

José Cavalcante Lacerda Junior

Instituição: Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

E-mail: psi.josecavalcante@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o uso de espaços não formais, isto é, espaços a céu aberto, como subsídios no ensino da geometria plana e espacial, a fim de tornar o aprendizado mais significativo para os alunos. Essa metodologia evidenciou-se como um potencializador do aprendizado de alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio nos municípios de Parintins, Tabatinga no Amazonas e, Letícia na Colômbia. A fotografia através do celular foi o elemento básico de coleta de dados pelos municípios e as zonas rurais. Diversas formas geométricas no espaço bidimensional e tridimensional foram evidenciadas pelos alunos na flora da região e em áreas dos municípios pesquisados. Logo, essa base de dados ressignificou os conteúdos de Geometria na educação Básica em Parintins, Tabatinga e Letícia na Colômbia. O estudo resultou em três exposições que foram realizadas pelos alunos em três escolas, apontando que o espaço não formal é uma metodologia promissora e potencializadora.

Palavras-chave: Espaço não formal; Geometria; Ressignificador da aprendizagem; Metodologia diferenciada.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve sobre o ensino e a aprendizagem ressignificada em geometria, utilizando espaços não formais como um laboratório a céu aberto de forma a corroborar com o ensino de geometria, nas Escolas de Ensino Fundamental I, II e Médio nos municípios de Parintins – Tabatinga no Amazonas - Norte do Brasil e, em Letícia um município limítrofe com a Colômbia.

Ao buscar, uma definição para o termo espaço não formal, é importante conceituar primeiramente o que é espaço formal de educação. O espaço formal de educação, é o ambiente escolar, que está relacionado às instituições escolares da Educação básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, tem-se como espaço formal todas as dependências da escola, tais como: salas de aulas, laboratórios, quadras de esportes, bibliotecas, pátio, cantina e refeitório. Portanto, um breve conceito sobre a não formalidade, perpassa pela utilização desses espaços de forma diferenciada dos da sala de aula, onde costumeiramente existe uma disposição de cadeiras e um quadro branco. Logo, percebe-se que ambas as definições do formal e não formal estão em aberto. Alguns teóricos sinalizam que o espaço não formal é aquele que sai do ambiente escolar, outros descrevem que o ambiente formal pode ser transformado em espaço não formal.

O aporte teórico do termo não formal foi apresentado nos anos finais da década de 60, quando estava acontecendo a efervescência de conjecturas políticas e sociais, assim como, propiciando a criação de novos espaços educativos. Portanto, “começava a tomar corpo outro setor da educação que se deslocava da formalidade da escola, reconhecidamente em crise” (Cazelli; Costa; Mahomed, 2010, p.584). Publicações de Coombs (1968) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1972), foram pioneiras no uso do termo e na proposta de divisão do sistema educativo em três categorias: Formal (F), Não formal (NF) e Informal (INF). Essa estrutura foi importante pois, apesar de alguns estudos sobre a aprendizagem fora do espaço escolar, o termo foi legitimado pela literatura.

No entanto, apesar desses conceitos e categorizações dos sistemas educativos estarem sacramentados na literatura, estão longe de serem estabilizados ou de serem consensuais. Para Colley; Hodkinson; Malcom (2002),

estes termos são polissêmicos, havendo dificuldade em defini-los e diferencia-los, possuindo ainda variações nas terminologias utilizadas.

Para Passos; Arruda; Alves (2012), há uma sobreposição entre os diferentes modos educativos, por outro lado, as suas diferentes dimensões se interpenetram e os limites entre cada uma são dependentes das situações e contextos específicos. Segundo Mandarinó (2008), mesmo que cada caso particular possa ser diferente e único e que entre estas definições exista um continuum de possibilidades, temos que incluir nesses três pilares, os tipos ideias, para que se possa definir cada caso concretamente. Para Gohn (2014, p.14), “a educação não formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos que se estabelecem em um campo de disputas pelo significado”.

Portanto, ao buscar as nuances dessas terminologias, certamente se buscará uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo educativo e as transformações que a educação realiza no ser humano.

2. CONEXÃO BRASIL – COLÔMBIA: CONHECENDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA

A partir desse momento o trabalho descreverá como se processou a pesquisa em Parintins, Tabatinga e Letícia na Colômbia. A escolha desses municípios são frutos de formações continuadas em desenvolvimento de competências e habilidades em novas metodologias para os professores de matemática da Rede Estadual do Amazonas. Inicialmente, descreveremos o município de Parintins, seguido por Tabatinga e Letícia.

No município de Parintins, partiu-se para um ambiente a céu aberto dentro do espaço escolar e em alguns momentos fora desse ambiente. A motivação para a saída da sala de aula, originou-se a partir das grandes dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado da geometria, bem como, o baixo rendimento nas avaliações externas em todos os níveis de ensino no município de Parintins, região norte do Brasil. O mesmo fato foi observado em turmas da terceira série do Ensino Médio nos municípios de Tabatinga e Letícia na Colômbia, quando a professora que ministra aulas em ambos os municípios estava apresentando o conteúdo sobre o ‘Estudo da Circunferência’. A Amazônia brasileira possui uma fauna e flora diferenciada do restante do Brasil, essa caracterização própria de produtos únicos e de diversas formas alavancou a ideia de trabalhar o conteúdo de geometria a

céu aberto. Para isso, os professores de matemática de Parintins de ambas as etapas de ensino se reuniram e construíram algumas competências e habilidades que seriam trabalhadas fora do ambiente escolar, ou seja, em espaços dito não formais.

Primeiramente, partiu-se para o campo a fim de registrar todos os objetos ligados a formas geométricas, que proporcionavam uma visão do espaço bidimensional e tridimensional, conceitos esses trabalhados pelos professores anteriormente em sala de aula. Nesse sentido, iniciou-se com as frutas e objetos que ressignificavam a visão de espaço e forma. Posteriormente, os professores, observaram que essas ferramentas oriundas da própria natureza típica do município de Parintins e do Amazonas estavam reforçando todo o aprendizado em geometria.

Em Tabatinga e Letícia, a professora de matemática, primeiramente explanou o conteúdo sobre a circunferência de forma tradicional em ambas as escolas que trabalha através do quadro branco. Depois da explanação de algumas propriedades sobre o assunto, a professora sugeriu aos seus alunos que realizassem uma varredura pelo terreno de ambas as escolas que ministra aula e fotografassem através do celular todo e qualquer objeto que estivesse relacionado com o conteúdo da aula, ou seja, o estudo da circunferência. Todos os dados recolhidos deveriam ser apresentados na aula seguinte para considerações e algumas conclusões sobre o conteúdo. Além disso, a professora orientou que no caminho para as suas respectivas casas fossem observados objetos que se correlacionassem com o estudo da circunferência.

3. METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência, desta forma, apresentaremos o modo como transcorreram esses momentos nos níveis de ensino da Educação Básica nos municípios pesquisados. Como o eixo norteador do trabalho é o espaço não formal, é importante destacar que existe, entre os pesquisadores, um senso comum que a educação não formal é diferenciada da educação formal, em termos da utilização das estratégias pedagógicas variadas. Portanto, iniciaremos apresentando que, nas aulas de geometria utilizando o espaço formal, foi exposto, como de costume pelos professores, as formas geométricas no espaço bidimensional e tridimensional no quadro branco em sala de aula. Depois sob a orientação dos professores de

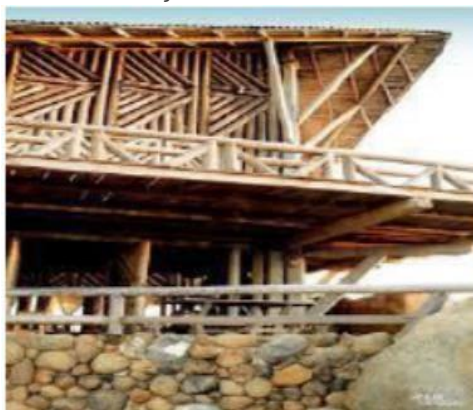
matemática, a fotografia através do celular foi o método inicial orientado. Os alunos utilizando seus celulares registraram todas as frutas e objetos que sinalizavam uma associação com as formas geométricas apresentadas no espaço formal educacional, ou seja, com os conteúdos das aulas de geometria que foram repassados. Para o Ensino Fundamental I, foram solicitadas as formas planas. Para o Ensino Fundamental II, formas planas e espaciais e para o Ensino Médio, as mais variadas formas no espaço bidimensional e tridimensional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 AMBIENTE NÃO-FORMAL EM PARINTINS

Começaremos esse tópico apresentando o cenário utilizado nessa pesquisa, iniciando com o município de Parintins. O referido município, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018), apresenta um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 5,8 nos anos iniciais e, de 4,7% nos anos finais do Ensino Fundamental. Com uma taxa de escolaridade de 6 a 14 anos de 93 % (IBGE, 2018), este município está localizado no Amazonas, sendo o segundo município mais populoso de acordo com dados do IBGE 2018. Em Parintins, os alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio fotografaram alguns objetos no interior do espaço escolar e nos arredores da escola. O fruto dessa coleta será apresentado nas fotografias a seguir, seguindo a ordem de apresentação realizada pelos alunos.

Fotografia 1: Construção local fora do ambiente escolar



Fonte: Acervo dos alunos do ensino médio de Parintins

A fotografia 1 apresenta uma construção local que fica localizada em frente do espaço escolar e destaca diversas formas geométricas em perspectiva 2D e 3D. Os alunos observaram que no espaço bidimensional existiam triângulos, quadrados, retas, semi-retas e etc. Quanto ao espaço tridimensional foram

observadas as formas cilíndricas, cúbicas, esféricas e etc. O objetivo dessa coleta, por meio da fotografia, foi apresentar aos alunos que a Geometria Plana e Espacial pode ser estudada em espaço não-formal e, que essas observações, através de correlações entre o conteúdo estudado em sala de aula e a vida cotidiana dos alunos, está presente em um simples passeio fora do ambiente escolar.

A segunda fotografia foi registrada dentro do espaço escolar pelos alunos do Ensino Fundamental I e II na cozinha da escola, quando as merendeiras estavam preparando o lanche que seria servido na escola.

Fotografia 2: Frutas regionais e suas formas geométricas naturais



Fonte: Acervo dos alunos do Ensino Fundamental I e II

O buriti é um fruto da Amazônia, seu suco é bastante apreciado pela população da região e a fruta estava sendo manipulada para ser servido em forma de suco. O Ariá é um tubérculo (batata) com um alto valor em proteína e é servido no lanche nas escolas parintinenses. De acordo com os alunos, o buriti para eles se assemelhava com as formas esféricas achatadas, enquanto o ariá, assemelhava-se com a forma cônica.

Os registros fotográficos a seguir retratam o produto final dessas coletas realizadas pelos alunos da Educação Básica no município de Parintins. Esse resultado motivou os alunos a executarem uma feira no ambiente escolar para apresentar para todos os alunos e comunidade que a Geometria pode ser estudada fora do ambiente escolar, ou seja, em espaço não-formal.

Fotografia 3: Exposição em espaço não formal sobre o grafismo indígena



Fonte: Acervo dos alunos de Parintins

4.2 AMBIENTE NÃO-FORMAL EM TABATINGA (BRASIL) E LETÍCIA (COLÔMBIA)

De acordo com dados do IBGE (2017), o município de Tabatinga apresenta um IDEB de 6,6 nos anos iniciais e de 5,2 nos anos finais do Ensino Fundamental. Está localizado no sudoeste amazense e Letícia na Colômbia, um município limítrofe, sendo interligados por uma mesma avenida denominada de Avenida da amizade. A professora, nesse relato de experiência, ministra aula no Ensino Médio no município de Tabatinga, no turno matutino e no vespertino em Letícia na Colômbia. Nesses dois municípios, a professora estava abordando a Geometria Analítica e o conteúdo era a Circunferência. Após a apresentação dos elementos básicos de uma circunferência e algumas propriedades em ambas as escolas, a professora orientou aos seus alunos para deixarem as salas de aulas com seus celulares e que realizassem uma série de fotografias por ambos os municípios, tendo como objetivo registrar os objetos que se relacionassem com o conteúdo que eles estavam estudando em sala de aula. A seguir, apresentaremos alguns registros fotográficos realizados pelos alunos de ambos os municípios.

Fotografia 4: Placa sinalizadora evidenciada em amarelo em vermelho

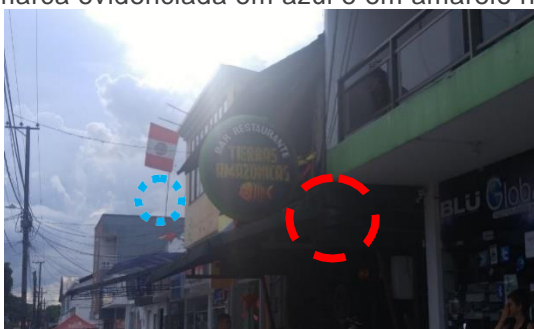


Fonte: Acervo dos alunos de Tabatinga

Na fotografia 4, os alunos indicaram uma placa de sinal de trânsito e

destacaram em amarelo pontilhado a forma circular, bem como, em vermelho no pneu da motocicleta estacionada na frente de uma residência. Em seus relatos, os alunos através desse registro fotográfico, conceituaram com suas palavras a circunferência e o círculo, apontando a diferença entre ambos os elementos geométricos. Na fotografia 5, a seguir, mais exemplos sobre a circunferência e o círculo foram destacados pelos alunos para a professora. Nesse registro, uma logomarca foi evidenciada como forma circular, assim como, na Bandeira do Perú, que estava hasteada em um restaurante peruano local em Tabatinga.

Fotografia 5: Logomarca evidenciada em azul e em amarelo na Bandeira do Perú



Fonte: Acervo dos alunos de Tabatinga

Na fotografia 6, a seguir, os alunos de Letícia na Colômbia apresentaram em seus registros fotográficos as placas sinalizadoras de trânsito pela Avenida do Comércio.

Fotografia 6: Placas de sinalizações de trânsito em Leticia-Colômbia



Fonte: Acervo dos alunos de Letícia-Colômbia

Na fotografia 7, os alunos de Letícia apresentaram em seus registros fotográficos o chafariz da praça, evidenciando em amarelo a ideia de circunferência e círculo.

Fotografia 7: Chafariz da praça em Letícia



Fonte: Acervo dos alunos de Letícia na Colômbia

Foi relatado pela professora que essa metodologia de sair do ambiente escolar e observar objetos que se relacionassem com o conteúdo estudado em sala de aula foi motivador para os seus alunos. E mesmo, sem solicitar qualquer registro, cada dia, os alunos de Letícia continuaram apresentando suas fotografias para a professora.

5. CONCLUSÕES

Buscar promover aprendizado significativo em geometria em um ambiente não formal foi o foco desse trabalho. Ao final da jornada educativa, que culminou com uma exposição em Parintins, observou-se que os alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio estavam altamente motivados com a experiência em utilizar todo o potencial que a natureza dispõe em prol de um ensino com significado diferenciado do ambiente escolar de sala de aula. Conteúdos de geometria que antes ficavam no abstrato, tornaram-se concreto e suas propriedades foram absorvidas com um olhar mais crítico. Esses resultados foram observados através das avaliações após a metodologia e como produto final, os resultados foram satisfatórios no depoimento dos professores.

Nos municípios de Tabatinga no Amazonas e Letícia na Colômbia, foi realizado no espaço escolar de ambas as escolas uma amostra através da fotografia ressignificando o conteúdo sobre o 'O Estudo da Circunferência' através da metodologia do espaço não formal de aprendizagem.

O gosto pela geometria foi evidenciado tanto pelos professores dos Municípios de Parintins como pela professora que atua em Tabatinga e Letícia, bem como, por todos os alunos dos municípios pesquisados. Apresentou-se que, por meio dos espaços não formais de aprendizagem, potencializou-se em ambos os municípios o ensino da geometria utilizando a flora local, e objetos tais como placas de trânsito e etc, ressignificando, assim, o ensino e a aprendizagem em geometria.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denis Rogério Sanches; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A educação não formal em periódicos da área de ensino de ciências no Brasil (1979-2008). *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 16-40, jan./abr. 2010.
- BIZERRA, Alessandra; MARANDINO, Martha. A concepção de “aprendizagem” nas pesquisas em educação em museus de ciências. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s. n.], 2009. p. 1-12.
- CAZELLI, Sibele; COSTA, Andréa Fernandes; MAHOMED, Carla. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010.
- COLLEY, Helen; HODKINSON, Phil; MALCOLM, Janice. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002.
- GOHN, Maria Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.
- MARANDINO, Martha et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ENPEC)*, 4., 2004, Bauru. Atas... Bauru: ENPEC, 2004. Disponível<http://paj.e.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/oquepensa_trabcongresso5.pdf>. Acesso em: julho. 2019.
- OLIVEIRA, Aldemir M; O uso dos descritores como potencializador da educação no Amazonas – Norte-Brasil- Conferência Internacional dos Países em Língua Portuguesa – Universidade de Coimbra – Portugal – outubro de 2015.
- OLIVEIRA, Aldemir M; SILVA, Domingos Furtado; LIMA, Newton – Espaços não formais: Um laboratório a céu aberto para o ensino de geometria- Dissertação de Mestrado – Faculdade do Norte do Paraná –setembro 2017.
- OLIVEIRA, Aldemir M; SILVA, Newton - RIO AMAZONAS Expedição Fluvial Peru-Brasil, apresentado na seção GEOProcessing – Conferência Internacional sobre Geoprocessamento em Nice- França –março de 2017.
- OLIVEIRA, Aldemir M; SILVA, Newton - RIO AMAZONAS Expedição Fluvial Peru-Brasil, apresentado na seção GEOProcessing – Conferência Internacional sobre Geoprocessamento em Nice- França –março de 2017.
- OLIVERIA, Aldemir M; O uso dos descritores como potencializador da educação no Amazonas – Norte-Brasil- Conferência Internacional dos Países em Língua Portuguesa – Universidade de Coimbra – Portugal – outubro de 2015.
- PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; ALVES, Denis Rogério Sanches. Educação não formal no Brasil: o que apresentam os periódicos em três décadas de publicação (1979- 2008). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 131- 150, 2012.

CAPÍTULO 03

ADMINISTRAÇÃO MUSICAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Daniel Lemos Cerqueira

Pianista, professor, parecerista de projetos culturais

Departamento de Música – UFMA

Colaborador – UEMA

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: daniel.lemos@ufma.br

Resumo: o presente artigo apresenta um relato de experiência sobre a ministração da disciplina Administração Musical no curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão no 2º semestre de 2013. Há uma consideração sobre a natureza da disciplina, seguida da exposição dos relatos de estudantes sobre temas relacionados à temática, em diálogo com a literatura pertinente. Conclusões apontam para impactos positivos em longo prazo decorrentes do acréscimo deste tipo de conhecimento na matriz curricular do curso em questão

Palavras-chave: Administração musical, Autogestão de carreiras, Políticas culturais, Produção cultural

Abstract: this work consists in an experience report based on the teaching of the discipline Music Management in the Music undergraduate course from Universidade Federal do Maranhão at São Luís, Maranhão, Brazil, in 2013. There is a brief description of the subject matter, followed by a report from students regarding varied subjects related to the topic, along with discussion with related bibliography. Conclusions point to long range impacts recurring from the addition of this matter to the curriculum

Keywords: Management, Self-Management, Cultural Policy, Cultural Projects.

1. INTRODUÇÃO

A criação da disciplina “Administração Musical” no curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em caráter optativo, reflete uma iniciativa observada em diversas instituições de ensino brasileiras da atualidade: trazer conhecimentos relacionados à inserção laboral dos futuros profissionais da área de Música na sociedade e no mercado de trabalho. Segundo levantamento anterior (CERQUEIRA, 2014, p. 45), disciplinas em cursos de graduação em Música como “Produção Cultural, *Marketing* e Elaboração de Projetos”, “Autogestão Profissional em Música”, “Legislação Profissional e Direito Autoral” e “Formação do Profissional da Música” se relacionam diretamente com a especialidade denominada *Music Management* nos Estados Unidos^o.

Assim, é possível afirmar que o interesse no tópico, apesar de ainda insipiente, já é uma realidade no meio acadêmico musical brasileiro.

O presente trabalho visa a apresentar o percurso que levou à implementação da disciplina “Administração Musical” no curso em pauta, com base nos relatórios de ministração realizados pelo docente. Pretendo citar os principais tópicos abordados nas discussões em sala de aula, em diálogo com a literatura relacionada.

2. O GRUPO DE ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO MUSICAL

Curiosamente, os mesmos questionamentos que me levaram a realizar pesquisas sobre Pedagogia do Piano culminaram no tema da Administração Musical. Se um dos maiores problemas que o ensino tradicional de piano enfrenta é justamente prover uma formação que dialogue com a prática musical contemporânea (CERQUEIRA, 2010), uma hipótese é que esta mesma questão poderia acontecer com outras especialidades da área de Música.

Ao assumir a coordenação do curso em dezembro de 2012, estas preocupações aumentaram, tendo em vista a corresponsabilidade pelo sucesso dos estudantes após sua formatura – principalmente porque não desejava vê-los passar pelos mesmos problemas que tive ao concluir minha graduação. Aquino demonstra uma preocupação semelhante:

^o Fucci Amato et al (2010: 12) define o termo *Music Management* como um diálogo entre as áreas de Música e Administração, envolvendo também a Engenharia de Produção.

Em conversas com colegas e professores do Mestrado em Música sobre a intenção de centralizar, na pesquisa, o músico em sua dimensão social e profissional, minha fala encontrou eco. Muitos se queixavam das dificuldades de inserção no que a pesquisa localizou como Cadeia Produtiva da Economia da Música. Reclamavam ainda do contrassenso entre o excesso de estudo, de dedicação e o modesto retorno financeiro; outros apontavam a desvalorização da classe e o não reconhecimento social de sua importância. Outros tantos alegavam que quando solicitados a inserir-se em campos contemporâneos de atuação profissional, eram, muitas vezes, forçados a transmutar a sua arte em produto comercial. Comentários sobre a necessidade de atuar em várias áreas musicais ao mesmo tempo, também apareciam com larga frequência. Embora estes assuntos fossem longamente comentados em discussões informais, ao tentar encontrá-los em publicações ou como temas de encontros, ficou evidente seu silenciamento, interrompido apenas por alguns pesquisadores e eventos setorializados em simpósios e congressos de organizações que, de certa forma, congregam a classe. (AQUINO, 2008, p. 2).

Carbone et al, ao tratarem sobre a trajetória da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), menciona uma situação interna da entidade que também reflete o desinteresse dos músicos em geral sobre discutir questões políticas e administrativas da área:

Existem músicos profissionais que, de certa forma, consolidaram uma posição beneficiada no mercado e que, por isso, não têm interesse em lutar. Existem aqueles que fazem da música uma segunda profissão e, no entanto, não precisam essencialmente dela. E há outros que vivem da música, mas que, até pela sobrevivência, não vão atrás de mudanças na Ordem. (CARBONE et al, 2007, p. 60)

Assim, a primeira ação feita na busca por mudanças, dentro das minhas modestas possibilidades do momento, foi criar um espaço na instituição voltado à discussão de temas diversos relacionados à prática profissional dos futuros licenciados em Música. Nasceu, então, o “Grupo de Estudos em Administração Musical”. A proposta inicial foi a realização de uma reunião semanal com a presença dos interessados. Não havia contrapartidas – como emissão de certificados de participação, por exemplo – e nem o objetivo de oficializá-lo junto à Universidade; haveria somente a elaboração do relatório de cada encontro pelo coordenador. Este caráter informal contribuiu para que todos os participantes pudessem ficar mais livres para tratar sobre os diversos problemas emergentes de seu cotidiano profissional, sem receio de algum tipo de retaliação – um aspecto importante a ser atentado nesse contexto.

A repercussão do grupo no curso foi bastante positiva, pois a cada reunião, uma quantidade maior de interessados comparecia. O mesmo acabou sendo finalizado em sua sétima reunião, sob a proposta de que se transformasse em uma disciplina corrente do curso, oferecendo assim um espaço curricular para o debate.

3. A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA

A proposta de criação da disciplina foi levada ao Colegiado de Música pela primeira vez na reunião do dia 17 de outubro de 2012, porém, foi recusada no momento. Após tentativas posteriores, sua aprovação finalmente ocorreu em 16 de janeiro de 2013, na condição de disciplina optativa. No entanto, a mesma só veio a ser ofertada pela primeira vez no 2.º semestre de 2013. A ementa da disciplina era “estudo sobre Publicidade, Legislação, Gestão Cultural, Políticas Públicas de Cultura e organização sindical aplicadas ao exercício profissional da área de Música” (DEART/UFMA, 2013, p. 1). Como forma de ilustrar as possíveis discussões, destacam-se os tópicos apresentados a seguir (DEART/UFMA, 2013, p. 1-2):

- Discussão sobre a inserção profissional do artista em geral e do músico em particular na sociedade brasileira;
- O impacto da informalidade na profissão do músico;
- A dicotomia entre Arte (produção artística) e Mercado (produto cultural);
- História das Políticas Públicas de Cultura, com ênfase no cenário atual;
- A organização da Cultura no Brasil: Conselhos e Colegiados Setoriais;
- Os Planos de Cultura e seu impacto para a classe artística;
- Panorama do atual sistema de captação de recursos para a produção artística;
- Leis e Editais de apoio à Cultura, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal;
- Redação de projetos culturais e procedimentos para execução e prestação de contas;
- Estratégias para organização e divulgação de eventos musicais;
- Problemas com Editais de concursos públicos para a área de Música;
- O papel da Universidade na formação de músicos com articulação política e consciência de organização para sua classe profissional;
- História e modelos para gestão administrativa de Teatros, Instituições de ensino musical e espaços para prática artística;
- Lei n.º 3.857/1960, que cria a Ordem dos Músicos do Brasil;
- Lei n.º 9.610/1998 de Direitos Autorais e suas implicações para a produção artística;
- Projeto de Lei n.º 337/2006, que institui a obrigatoriedade do ensino de

Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas na Educação Básica, em substituição à Lei n.º 11.769/2008 – atualmente aprovado na forma da Lei n.º 13.278/2016.

Obviamente, não foi possível tratar de todos os temas nas 60 horas da disciplina; no entanto, a lista de tópicos é ilustrativa de assuntos que poderiam vir a ser abordados. Como critérios de avaliação, foram realizados um diagnóstico da participação (assiduidade), uma prova escrita e a entrega de um projeto cultural. Para a prova de reposição^o e a prova final, foram adotadas provas escritas, completando os cinco tipos de avaliação previstos na Resolução CONSEPE n.º 90/1999 (UFMA, 1999), vigente na época.

4. DEBATES

Em seguida, apresentarei os temas emergentes nas reuniões do grupo de estudos (CERQUEIRA, 2013b) e nas aulas de Administração Musical (CERQUEIRA, 2014a). Os assuntos serão organizados de forma a oferecer linearidade ao presente relato, em vez de seguir a sequência linear de discussões contidas nos registros.

O primeiro assunto de interesse abordou a existência e funcionamento de sindicatos para a classe. No Maranhão, existem o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Maranhão, fundado em 24 de novembro de 1934, e o Sindicato dos Músicos e Sonorizadores do Estado do Maranhão (SINDMUSIC), uma associação privada. Existe, ainda, a Associação Profissional dos Compositores Artísticos Musicais e Plásticos do Estado do Maranhão (APROCAMPE)^o. A OMB-MA (Conselho Regional do Maranhão) foi extinta em 2007, devido à crise financeira decorrente da decisão judicial do Estado que desobrigava o músico a ter de pagar a anuidade para exercer sua profissão.

Aqui, surgiu a dúvida sobre a diferença entre o papel da Ordem, dos sindicatos e das associações. Segundo Teixeira (2015), os sindicatos têm um viés de representação política da categoria. Para Hashimoto (2011), as associações também possuem o poder de representar seus associados, entretanto, o sindicato estende sua representação para toda a classe, enquanto a associação se limita apenas a

^o Este é um tipo de avaliação tradicional da UFMA, que consiste em permitir ao estudante substituir a menor nota em uma das três avaliações correntes do semestre pelo desempenho na referida prova.

^o Segundo a Constituição Federal em seu Título II, Capítulo II, Art. 8º, “é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município” (BRASIL, 1988). Contata-se, assim, uma situação irregular em São Luís.

representar quem é associado. No caso da OMB, a Lei n.º 3.857/1960 dispõe sobre o papel desta Ordem:

Art. 1º Fica criada a Ordem dos Músicos do Brasil com a finalidade de exercer, em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão do músico, mantidas as atribuições específicas do Sindicato respectivo (BRASIL, 1960).

Weichert (2000, p. 2-4) afirma que a OMB é uma autarquia de regime jurídico especial, com poder de policiamento e tributação para fiscalizar o exercício da profissão. Contudo, questiona-se este poder porque a profissão de músico não requer manifesto interesse público para seu exercício como, por exemplo, as profissões cujo trabalho mal exercido causam danos mais severos à sociedade. Carbone et al se posicionam:

A lei deve determinar regras que atendam aos interesses públicos. Ou seja, algumas profissões devem ser regulamentadas para não prejudicar a sociedade. O médico, o engenheiro e o advogado, por exemplo, precisam de conselhos que os fiscalizem, pois podem, de alguma maneira, causar lesões diretas à sociedade. Outro fator que leva uma profissão à regulamentação é a necessidade da valorização. Profissões como bibliotecário, museólogo ou corretor de imóveis têm um poder menos lesivo mas, mesmo assim, possuem seus respectivos conselhos profissionais para elevar o nível profissional. Como um conselho serve para regulamentar uma atividade, conseqüentemente, há exigências mínimas para que seja exercida. Essas regras inviabilizam que qualquer um atue em determinada área. No caso da música, a lesão é extremamente subjetiva. Mas, na verdade, a Ordem dos Músicos do Brasil surgiu para valorizar o músico. E hoje eles acreditam no sucateamento do órgão. A falta de critérios para regulamentar a profissão acabou banalizando-a (CARBONE et al, 2007, p. 63-64).

Assim, a OMB foi uma tentativa falha de promover seriedade e proteção para a profissão de músico devido às péssimas gestões que se apoderaram da mesma. Porém, desafortunadamente, sua extinção – uma decisão do Supremo Tribunal Federal (2011) que transita em julgado (ou seja: não cabe mais recurso) proíbe a cobrança da anuidade para o exercício da profissão de músico – apenas livra o músico dessa excrescência, mas em nada contribui para resolver os diversos problemas que profissionais da Música encontram em seu cotidiano laboral^o.

Tal discussão levou a outro assunto: como definir um músico profissional? Ou

^o A extinção da OMB não resolve o problema da valorização do músico profissional. Discussões na área de Direito ilustram o descrédito com que se trata o conhecimento artístico, a exemplo desta citação: “Cremos que não se configura razoável afirmar que um artista precisa ter conhecimentos profundos sobre arte para que a coletividade seja bem atendida. Ora, passar por ambientes acadêmicos não define a qualidade nem o sucesso profissional de um artista. Indubitavelmente, não há requisitos indispensáveis para se exercer uma profissão artística” (MORAES, 2004, p. 7). Pelo visto, ainda há um longo percurso até que a maior parcela da sociedade perceba a diferença entre um cantor profissional que busca se capacitar e um embriagado cantando em um karaokê.

melhor, o que caracteriza a atuação profissional na área de Música? A resposta para esta pergunta contribui para estabelecer políticas voltadas ao setor. Salazar (2010, p.22-23) defende classificar a profissão de músico de acordo com a remuneração recebida por trabalhos realizados na indústria da Música, conforme o quadro a seguir (tab. 1):

Tabela 1: Categorias para o exercício de atividades musicais

Categoria	Definição	Renda total de atividades musicais
Músico Amador	Exerce outra atividade econômica para se sustentar, sendo a música uma atividade “extra”, exercida sem remuneração ou com remuneração inconstante.	Até 25%
Músico Semiprofissional	Precisa de outra atividade remunerada para complementar suas receitas correntes, a fim de equilibrar o seu orçamento. Seu tempo é dividido entre atividades musicais e outras fontes de remuneração.	De 25% a 75%
Músico Profissional	As atividades musicais são sua principal fonte de renda, capaz de arcar com todos os custos pessoais e contribuir para o sustento da sua família. A música é prioridade na sua agenda.	Mais de 75%

Fonte: Salazar (2010)

Sobre a questão, os participantes reforçaram que a DECORE – Declaração Comprobatória de Percepção de Rendimentos – seria um meio para comprovar os ganhos através de atividades musicais, além da própria declaração de Imposto de Renda (IR). Porém, foi dito que a DECORE não seria um mecanismo eficaz para evitar fraudes.

Assim como Salazar^o e Aquino (2008), Bennett afirma que a profissão de músico é caracterizada por uma ampla variedade de campos de atuação, em contraponto à concepção linear de que a sua carreira se restringe somente a compor, reger, cantar ou tocar um instrumento musical. Segundo a autora:

Músicos fazem parte de um setor de força de trabalho onde oportunidades casuais e trabalhos múltiplos são frequentes. O fato é que a área de Cultura como um todo antecipa as tendências dos empregos disponíveis em diversos países do Ocidente. O modelo tradicional de carreira linear possui pouca relevância para o setor cultural, no qual pessoas auto gerenciam suas carreiras – naquilo pode ser descrito como carreiras ‘proteanas’ (termo que evoca Proteus, o deus mitológico dos oceanos, que possuía a capacidade de mudar sua forma à vontade) (BENNETT, 2008, p. 2).

No próprio grupo de participantes se observa esta diversidade de perfis. Mesmo sendo estudantes de um curso de Licenciatura em Música, cada um deles atua em

^o “O músico precisa ampliar sua visão acerca das possibilidades que sua atividade oferece” (SALAZAR, 2010, p. 23).

um campo específico: professores de piano popular, de piano erudito, de percussão popular, de escola regular, intérpretes de violoncelo, contrabaixo elétrico, bateria, violão popular, canto lírico, compositores, disc-jóqueis (DJ) e produtores de eventos musicais – sendo que todos estavam interessados em compartilhar suas experiências profissionais e buscar formas de contribuir para o campo de atuação como um todo. Aqui, destaco uma questão pontuada no relatório, a “irrelevância do debate estético: valorizar o músico como um profissional, independentemente do estilo e gênero musical ou de seu nível técnico de execução” (CERQUEIRA, 2013b, p. 1). Assim, todos podem contribuir para a área de Música em diversas frentes, construindo um trabalho sério em seu respectivo contexto.

Com relação à atuação profissional, houve várias situações difíceis relatadas pelos participantes, especialmente por aqueles que atuam na música popular. O assunto foi iniciado com a apresentação da tabela de cachets mínimos do Sindicato dos Músicos do Estado do Rio de Janeiro (SINDMUSI/RJ). Foi reforçado que em São Luís há muitas oportunidades para músicos em bares e restaurantes, todos os dias da semana. Entretanto, as relações de trabalho são, na grande maioria das vezes, informais, com oferta de cachet muito baixa ao considerar o tempo solicitado de execução – em média, três horas seguidas. Além disso, foi relatada a exigência do músico levar seus próprios equipamentos, assumindo um alto risco de roubo dependendo do horário e local da apresentação – o correto seria o contratante, formal ou informal, pagar um seguro pelo transporte. Ainda, foi dito que em certos lugares, músicos não capacitados ou de carreira breve são preteridos por aceitarem cachets mais baixos, desvalorizando o profissional experiente e qualificado – esta é, inclusive, uma lei de mercados pouco exigentes. Foi dito ainda que, caso os músicos apontassem tais problemas, poderiam sofrer retaliação e nunca mais serem chamados para trabalhar naquele espaço em questão.

Outro relato diz respeito a um conhecido grupo de choro da cidade que tocou durante dez anos em um bar, ajudando inclusive a criar um público rotineiro para ele. Certo dia, o dono do bar simplesmente afirmou não ter mais interesse em chama-los e os dispensou. Como não houve relações formais de trabalho estabelecidas, os músicos não tiveram direito a nenhum benefício trabalhista. Tais relatos revelam um dos grandes desafios para o músico no Brasil: como fazer valer todos os seus anos de estudo e experiência diante de um mercado que desvaloriza a capacitação,

relações de trabalho precárias, sem aporte previdenciário, e políticas culturais que apenas repetem os problemas gerados pela lógica de mercado?

Uma forma de tentar resolver a questão – em longo prazo, naturalmente – foi posta em pauta: a participação nos conselhos de Cultura. No atual organograma da Cultura no Brasil, há conselhos nas instâncias Federal, Estadual e Municipal, cada qual com seu respectivo regimento interno e procedimentos eleitorais – onde conselheiros possuem, em geral, um mandato de dois anos. Trata-se de um fato interessante frente às políticas públicas, pois são poucos os setores onde a sociedade civil possui algum espaço para participar da gestão pública. Os conselhos geralmente se dividem em representantes de áreas específicas como, por exemplo: Música, Artes Visuais, Cinema, Teatro, Dança, Circo ou Patrimônio. Contudo, segundo Teixeira (In: FARIA et al, 2005, p. 20-21), a origem e composição dos conselhos varia muito em cada localidade. Outra diferença substancial diz respeito a seu papel administrativo: os conselhos deliberativos discutem, formulam e deliberam, colocando em prática as questões próprias da gestão cultural; já os conselhos consultivos se limitam apenas a discutir, não havendo garantias de que o Secretário de Cultura (ou cargo equivalente) considere as propostas apresentadas para a formulação de políticas públicas de fato.

No Maranhão, há um Conselho Estadual de Cultura (CONSEC/MA), criado pela Lei n.º 8.319/2005, de caráter deliberativo. Porém, sua composição se reveza a cada dois anos: em um mandato, são eleitos 50% de membros da sociedade civil e 50% do poder público, e no mandato seguinte, todos são membros do poder público. Teixeira (In: FARIA et al, 2005, p. 22) afirma que esta questão ainda é problemática no país. A autora afirma ser necessário:

[...] pensar os conselhos como uma possibilidade de partilhar poder, que o poder não fique só na mão do Executivo, que é eleito de tempos em tempos, ou do Legislativo, que o exerce sobre pressão, mas que a população, além de pressionar de fora, consiga participar de alguns espaços onde ela possa realmente decidir (TEIXEIRA In: FARIA et al, 2005, p. 22).

O município de São Luís possui um Conselho Municipal de Cultura, porém, o mesmo é de caráter consultivo. Ainda assim, encorajei os participantes a tomar parte em reuniões dos conselhos de cultura para entrar nas discussões e acompanhar as deliberações feitas para o setor, pois são tratados assuntos de interesse direto da área. Como exemplo de mobilização que deu certo, mencionei as reivindicações do Fórum Nacional da Música (FNM) conforme consta na Cartilha escrita por Ka (2010). No documento, o autor afirma que o FNM contribuiu para concretizar importantes

ações políticas, citando como exemplo a implantação da Lei n.º 11.769/2008 da música nas escolas; a destituição do presidente do Conselho Federal da OMB (que acumulava o cargo de presidente do Conselho Regional de São Paulo); a elaboração do Plano Nacional da Música (PNM); e a criação de Fóruns Estaduais de discussão que, por sua vez, motivaram os músicos a se organizar em associações e cooperativas para defender seus interesses.

De forma oposta aos fóruns, a área de Cultura no Maranhão ainda possui uma mão muito forte do poder público: todas as instituições ligadas à Secretaria de Cultura (SECMA) tem seus diretores designados por indicação, e não por votação. Somando-se a isso, se avaliarmos as políticas implementadas historicamente, há poucos meios de participação para os profissionais da cadeia produtiva da Cultura em geral e ao músico em particular.

Tal fato acaba sendo justificado – muitas vezes de forma má intencionada – por meio do conceito de “cultura” como “qualquer coisa”. Na prática, o que acontece é que o setor de Cultura, historicamente mal financiado, acaba abraçando causas para muito além de seu escopo. Atualmente, até projetos de práticas desportivas acabam disputando tais recursos, mesmo havendo um Ministério do Esporte que poderia muito bem assumir tal responsabilidade. Botelho complementa a questão conceitual:

Embora as duas dimensões – antropológica e sociológica – sejam igualmente importantes, do ponto de vista de uma política pública, exigem estratégias diferentes. Dadas suas características estruturais, devem ser objeto de uma responsabilidade compartilhada dentro do aparato governamental em seu conjunto. A distinção entre as duas dimensões é fundamental, pois tem determinado o tipo de investimento governamental em diversos países, alguns trabalhando com um conceito abrangente de cultura e outros delimitando o universo específico das artes como objeto de sua atuação. A abrangência dos termos de cada uma dessas definições estabelece os parâmetros que permitem a delimitação de estratégias de suas respectivas políticas culturais (BOTELHO, 2001, p. 74).

Defendo o viés sociológico, onde as políticas públicas de Cultura se direcionam principalmente a profissionais do setor, ou seja: mestres das tradições populares, coletivos, artistas (aqui no sentido dos que trabalham diretamente no processo criativo), produtores culturais, técnicos da cadeia produtiva em geral e profissionais que se beneficiam indiretamente, como vendedores de comida e artesanato, motoristas, hoteleiros, publicitários e contadores, entre tantas possibilidades. Nos conselhos de Cultura, qualquer cidadão da sociedade civil pode participar mesmo sem ter experiência no campo de atuação escolhido. Por parte do poder público, cargos políticos raramente contemplam perfis de pessoas engajadas na área para o qual

foram indicadas. Assim, o profissional capacitado e envolvido diretamente no setor tem sua participação cada vez mais enfraquecida, minimizando a chance de levar propostas para seu próprio campo de atuação.

Ao tratar de políticas públicas de Cultura, levei para análise e discussão os editais e demais formas de incentivo cultural disponíveis para o músico maranhense. No Brasil, existem dois mecanismos de apoio à Cultura. O primeiro são as Leis de Incentivo nas instâncias Federal (Lei n.º 8.313/1991, chamada de Lei Rouanet), Estadual (no Maranhão é a Lei n.º 9.437/2011) e Municipal (em São Luís é Lei n.º 5.920/2014, que atualiza a até então desativada Lei n.º 3.700/1998), conhecidas como mecanismo de renúncia fiscal porque as empresas utilizam recursos de impostos para financiamento de projetos culturais. Esta forma de apoio cultural foi implementada pela primeira vez pela Lei n.º 7.505/1986 – a “Lei Sarney” – e foi uma alternativa na época para resolver o problema da falta de recursos para a Cultura (CALABRE, 2007, p. 6-7). Entretanto, este mecanismo apresenta diversos problemas até os dias de hoje. Gruman pontua alguns deles:

O que ocorre com mais frequência é a concessão do patrocínio a projetos que tenham forte apelo comercial, ou seja, os que permitam que a empresa patrocinadora os utilize como marketing cultural. O resultado desse processo é que passa a caber à iniciativa privada a decisão sobre uma grande parcela da produção cultural do país. A decisão é privada, mas o dinheiro que financia os projetos é, na verdade, público. (...) A Cultura, transformada em espetáculo, se resume, então, a um determinado número de eventos de entretenimento e diversão. Ademais, o mérito do projeto não é avaliado, mas sim sua viabilidade técnico-financeira, o que nem sempre favorece a democratização cultural (GRUMAN, 2011, p. 32).

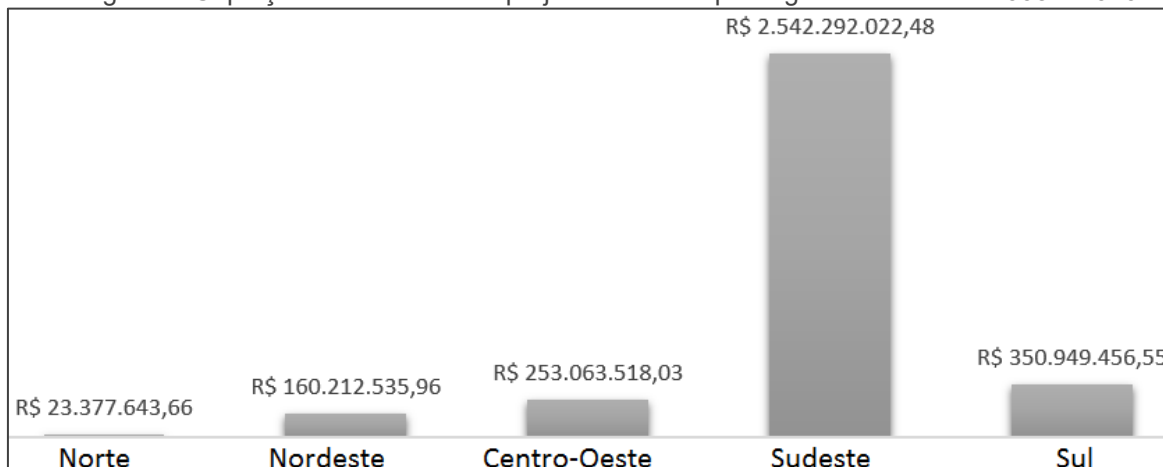
Essa afirmação se relaciona diretamente com o relato de Aquino (2008, p. 2), onde um colega mencionou a necessidade de “transmutar a sua arte em produto comercial”. Botelho acrescenta:

[...] os profissionais da área artístico-cultural são obrigados a se improvisar em especialistas em marketing, tendo de dominar uma lógica que pouco tem a ver com a da criação. Aqui, tem-se um aspecto mais grave e que incide sobre a qualidade do trabalho artístico: projetos que são concebidos, desde seu início, de acordo com o que se crê que irá interessar a uma ou mais empresas, ou seja, o mérito de um determinado trabalho é medido pelo talento do produtor cultural em captar recursos – o que na maioria das vezes significa se adequar aos objetivos da empresa para levar a cabo o seu projeto – e não pelas qualidades intrínsecas de sua criação (BOTELHO, 2001, p. 78).

Outro problema – especialmente grave para o Estado do Maranhão – é o fato de que grande parte da captação de recursos em nível Federal fica centralizada na Região Sudeste. Abaixo, segue um gráfico demonstrando o volume total de captação entre 2003 e 2010 por região do país em reais (fig. 1) em todas as áreas de atuação

da Funarte (Música, Artes Visuais e Artes Cênicas), elaborado por Gruman (2011, p. 26):

Figura 1: Captação de recursos em projetos culturais por região do Brasil de 2003 a 2010



Fonte: Gruman (2011)

No caso da Lei Estadual de Cultura do Maranhão, uma das questões pontuadas trata do tipo de proponente, que deve ser pessoa jurídica. Vários participantes afirmaram ter criado um CNPJ ou um MEI – Microempreendedor Individual – para manter uma pequena firma de produção cultural e assim permitir a submissão de seus projetos. Outro assunto abordado diz respeito à dificuldade na captação de recursos. Em nível Federal, as empresas que possuem recursos acabam centralizando os investimentos em outras regiões. Já em nível Estadual e Municipal, os empresários não possuem interesse em apoiar projetos culturais – mesmo cientes de que o investimento provém de renúncia fiscal. A SECMA já tentou por várias vezes oferecer palestras de conscientização para a classe empresarial, mas ainda assim a resistência persiste. Houve uma denúncia de que ao apoiar projetos culturais, a empresa tem maior chance de ter suas finanças fiscalizadas e, dessa forma, ter alguma irregularidade apontada pelo Tribunal de Contas ou Secretaria da Fazenda de alguma das esferas governamentais.

Outra questão, apontada pelos participantes, é a tendência das empresas em apoiar artistas já consagrados pelas mídias empresariais. Houve um caso descrito pelos participantes onde uma empresa destinou cerca de R\$ 4.000.000,00 para apoiar vinte projetos culturais de artistas locais. Entretanto, o montante foi cortado sem aviso prévio, sendo integralmente redirecionado para financiar um show do cantor Roberto Carlos. Outra situação semelhante foi protagonizada pela SECMA, que financiou o desfile da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis em 2012 com um recurso estimado

em R\$ 9.000.000,00 do qual não se tem acesso aos valores corretos devido à ausência de um Portal de Transparência Pública – mecanismo instituído somente no governo de Flávio Dino a partir de 2015. Tais relatos ilustram o tipo de política estatal e empresarial que o Maranhão tem tido na área de Cultura.

Retornando ao tema dos mecanismos de apoio, o segundo deles são os Fundos de Cultura, que também existem nas instâncias Federal – Fundo Nacional de Cultura (FNC) – Estadual e Municipal. No Maranhão, existe o Fundo de Desenvolvimento da Cultura Maranhense (FUNDECMA), criado pela Lei 8.912/2008. Ainda, a Lei Estadual prevê o depósito de 2% do valor total de cada projeto apoiado na conta do FUNDECMA, sendo uma forma de aproveitar a renúncia fiscal para alimentar o fundo. Entretanto, a SECMA foi fazer uso do FUNDECMA para subsidiar chamadas públicas e editais apenas em 2019.

Nesse sentido, estudei e apresentei iniciativas interessantes de Secretarias de Cultura de outros Estados, a exemplo da Bahia e de Minas Gerais, que publicam editais com recursos de Fundos de Cultura para intercâmbio estadual, nacional e internacional – passagens e hospedagem para grupos musicais se apresentarem em outras localidades – e para microprojetos – ações culturais com valor total de até R\$ 10.000,00, por exemplo, e que não exige prestação de contas, beneficiando diretamente os artistas independentes – entre outras propostas. No entanto, os participantes destacaram a dificuldade em atuar na área da Cultura, que depende muito de indicações políticas onde, recorrentemente, não se valoriza o profissional especialista da área.

Uma iniciativa feita pela SECMA em 2015 é digna de ser mencionada: a seleção dos grupos musicais para se apresentar no período do São João – a festa mais importante do Maranhão – foi realizada por meio de edital, denominado “Chamada Pública n.º 002/2015”. Houve 30 vagas para grupos musicais em geral e mais 30 vagas para grupos que atuam no gênero “Forró Pé de Serra”. Trata-se de uma importante iniciativa, tendo em vista que na gestão anterior, a seleção de grupos musicais para o São João era feita sob os interesses de membros do poder público da SECMA. Segundo os participantes, houve anos em que um ou dois grupos politicamente beneficiados tiveram mais de 200 apresentações numa mesma temporada por contratação direta do Estado, enquanto a grande maioria só poderia ter acesso através dos “meios legais” – as Leis de Incentivo – para conseguir se inserir no mercado.

Com relação às empresas, evidenciou-se que devido à grande demanda de projetos culturais, várias delas publicam editais para selecionar propostas já aprovadas em lei de renúncia fiscal. Este é o caso, por exemplo, dos editais da Oi e da Natura, que usam as leis estaduais, e dos da Petrobras, que fazem uso da Lei Rouanet. Dentre as propostas analisadas, destacou-se o Programa Itaú Rumos 2013 que, na oportunidade, ofereceu um sistema simples de inscrição da proposta via internet, não exigiu prestação de contas e ofereceu assistência jurídica em caso de problemas com direito autoral. Foi uma experiência diferenciada em relação à “lista abusiva de contrapartidas” (CERQUEIRA, 2014a, p. 11) adotadas por diversas empresas, que costumam exigir apresentações gratuitas, produção de vinhetas comerciais, doação de material resultante do projeto para divulgação de sua marca – com cessão de direitos autorais – e até mesmo responsabilizar criminalmente o proponente em caso de problemas institucionais com direito autoral já cedido à mesma.

Conforme mencionado, solicitei a entrega de um projeto cultural que poderia ser feito individualmente ou em grupos de no máximo quatro pessoas. Alguns estudantes já possuíam considerável experiência na elaboração de projetos, sendo assim, adaptaram suas propostas e enviaram individualmente. Outros se juntaram e produziram um projeto em conjunto e, dependendo do resultado, sugeri que tentassem captar os recursos para sua execução, na perspectiva de auxiliá-los a ingressar no campo da produção cultural.

5. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de muitos temas relacionados à Administração Musical não terem sido abordados – como autogestão da carreira, procedimentos básicos para divulgação de eventos, prestação de contas em projetos culturais, questões sobre direito autoral, poluição sonora (particularmente grave no Maranhão), problemas em concursos para professores de música, mapeamento cultural, gestão de teatros, salas de concerto e espaços culturais diversos – acredito que a contribuição mais importante no momento foi criar um espaço na Universidade para que este tipo de debate possa acontecer. Particularmente, adotei uma retórica mais crítica, pois discutir questões políticas no Brasil de hoje é algo quase sempre revoltante para qualquer pessoa que possua um mínimo de ética e bom senso. Espero que com o tempo, os futuros licenciados possam se articular e manter esta articulação após a conclusão do curso, multiplicando a

discussão na sociedade e em suas vidas profissionais.

Como iniciativas tomadas após a ministração da disciplina, destaco a participação no I Encontro Nacional do Ensino Superior das Artes, realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em Março de 2014. Este foi um momento histórico para as Artes inseridas na Universidade brasileira na qual várias propostas de políticas para o setor foram realizadas, culminando na redação do documento chamado “Carta de Ouro Preto”. O trecho abaixo reflete perfeitamente a realidade atual do professor artista na Universidade brasileira:

O texto nascido em Ouro Preto, berço da inconfidência, também deve garantir a liberdade. Esse momento, histórico para todos nós, ficará marcado pelo reconhecimento da urgente necessidade de implementação de condições adequadas para o pleno exercício da nossa sensibilidade, do nosso potencial criativo traduzido também, em nossa prática docente que, por sua vez, precisa alçar voo e romper com as estruturas de valores que imobilizam, emudecem, apagam e minam nossas ações. [...] Liberdade possível se consolida na valorização do artista-professor ou do professor artista, portanto, nossa voz conclama uma ação quanto ao veto relativo ao acúmulo de atividades profissionais de docência e produção artística na Carreira de Magistério do Ensino Superior Federal (Lei 12.863/2013) que contrapõe-se às indicações dos objetivos da Portaria N. 18/2013 bem como, em outra instância, aos critérios para a seleção de professores para o mestrado profissional. Nesses dois programas, espera-se que o professor possa atuar como artista para que, assim, seja capaz de retroalimentar sua prática docente (FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE ARTE, 2014, p. 1).

Dentre as propostas apresentadas, destaco as seguintes: definição de um plano de carreira específico para o magistério artístico, a exemplo do que ocorre nas Universidades estaduais paulistas (UNICAMP, 1995); e criação de um programa chamado “Artes Sem Fronteiras”, com bolsas específicas para a área – cabe ressaltar que as Artes e Humanidades não foram contempladas pelo programa “Ciência Sem Fronteiras”. Foi dito, ainda, que o termo “Cultura”, da forma como vem sendo conduzido, enfraquece as Artes como campo de conhecimento – mais uma vez, reitera-se o problema do conceito antropológico de “cultura” para a definição das Políticas Públicas de Cultura.

Outro momento importante foi a atuação na redação de propostas para o Plano Estadual de Cultura (PEC) 2015-2025 (MARANHÃO, 2014), importante iniciativa da

SECMA em 2014, aprovado pela Assembleia Legislativa Estadual no dia 19 de novembro desse ano. Entretanto, como cidadão, cabe minha crítica à gestão da Cultura que, até o presente momento, não concretizou praticamente nenhum dos pontos previstos no plano^o. Em seguida, realizei uma parceria com Emanuel de Jesus, representante da Música no CONSEC/MA e Presidente da Setorial de Música para elaboração do PEC, organizando o I Encontro de Músicos na UFMA, um evento destinado a estabelecer discussões sobre as relações profissionais dos músicos do Estado, motivando a possível formação de uma associação. O evento foi amplamente divulgado na imprensa, contando com o show de importantes músicos e estudantes do curso, entre eles o violonista Luiz Júnior e o trio Trítano, composto por Rui Mário, Israel Dantas e Robertinho “Chinês”. Houve, ainda, a participação da então Secretária de Cultura, Olga Simão, e do então Diretor da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), prof. Raimundo Luiz Ribeiro – que também é licenciado em Música pela UFMA.

Por fim, o diagnóstico que faço é que os esforços tiveram um impacto menor que o esperado. Isso se dá muito na área de Música porque estas discussões raramente se tornam propostas concretas para o desenvolvimento do setor. Entretanto, tendo uma base de estudo mais sólida – a exemplo das potencialidades demonstradas pela disciplina “Administração Musical” – é possível diagnosticar os caminhos corretos a traçar, ou seja: aqueles onde os debates possam se tornar propostas concretas para a área. Assim, espera-se não incorrer nos problemas do passado, assim como ilustra Carbone et al (2007, p.11): “Os relatos se repetem, com o inevitável final: constitui-se uma associação, a adesão da classe é grande, mas depois de certo tempo, o apoio se esvai paulatinamente”. Espero que com a presente iniciativa, outras instituições de ensino possam considerar a importância de criar um espaço para discussão de assuntos políticos, administrativos e legais relacionados ao exercício dos inúmeros profissionais da área de Música. E da parte dos interessados, que haja muita paciência e persistência nas tentativas de conseguir melhores condições de trabalho e valorização social da profissão.

^o Na gestão da SECMA a partir de 2015, houve uma tentativa de acabar com a Lei Estadual de Incentivo à Cultura, o único mecanismo democrático de apoio cultural em vigência no Estado. A CAPCI – comissão que avalia os projetos culturais – ficou cinco meses sem se reunir, vindo a analisar os projetos somente após protesto de produtores e artistas, prejudicando todos os cronogramas dos eventos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. L. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XVII, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2011.

BENNETT, E. D. *Understanding the Classical Music Profession: The Past, The Present and Strategies for the Future*. Burlington: Ashgate Publishing Company, 2008.

BOTELHO, I. Dimensões da Cultura e Políticas Públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n.2, p. 73-83, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em <29 set. 2015>.

_____. *Lei n.º 3.857, de 22 de Dezembro de 1960*. Brasília, 1960. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3857.htm>. Acesso em <28 set. 2015>.

CALABRE, L. Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, III, 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2007. p. 1-18.

CARBONE, A.; LADEIRA, H.; CARAM, L.; RAHAL, M.; ANDREOLI, V. *Sonho de Ordem: Divergências na Ordem dos Músicos do Brasil*. Monografia (Bacharelado em Jornalismo). 2007. 72f. Faculdade de Jornalismo e Relações Públicas, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

CERQUEIRA, D. L. Administração Musical: proposta de eixo temático para a área de Música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRAPEM, II, 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014. p. 45-52.

_____. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, v. XIII, p. 13, jan-2010.

_____. *Relatório da disciplina Administração Musical 2013/2*. São Luís, 2013a.

_____. *Relatório das reuniões do Grupo de Estudos em Administração Musical*. São Luís, 2013b.

DEART/UFMA. *Plano de Disciplina: Administração Musical 2013/2*. São Luís, 2013. Disponível em <<http://deart.ufma.br>>. Acesso em <12 jun. 2015>.

FARIA, H.; MOREIRA, A.; VERSOLATO, F. (org). *Você quer um bom conselho? Conselhos municipais de cultura e cidadania cultural*. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE ARTE. *Carta de Ouro Preto*. Ouro Preto: Ministério da Cultura, 2014.

FUCCI AMATO, R. C.; ESCRIVÃO FILHO, E.; AMATO NETO, J. Exploring boundaries between music and management: musical themes and visions in operations management. In: PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY CONFERENCE, XXI, 2010, Vancouver. *Anais...* Vancouver: POMS, 2010.

GRUMAN, M. Incentivos Fiscais para as Artes: balanço histórico e perspectivas futuras. In: SEMINÁRIO DE DIREITO, ARTES E POLÍTICAS CULTURAIS, I, 2011, Rio de Janeiro.

Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 1-109.

HASHIMOTO, A. T. *Diferenças entre associação profissional e sindicato representante da categoria profissional*. São Paulo, 2011.

KA. M. *Cartilha Fórum Nacional da Música*. Belo Horizonte, 2010.

MARANHÃO. *Plano Estadual de Cultura 2015-2015: O direito de ter direito à Cultura*. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2014.

MORAES, R. Conselhos de fiscalização de profissões artísticas: interesse público ou corporativo? *Revista Jurídica da Justiça Federal da Bahia*, Salvador, ano 3, n. 4, p. 63-71, 2004.

SALAZAR, L. S. *Música Ltda: o negócio da música para empreendedores*. 1 ed. Recife: SEBRAE, 2010.

SECMA. *Edital – Chamada Pública n.º 002/2015 – SECMA*. São Luís, 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Recurso Extraordinário n.º 414.426. Julgado em 01 de Agosto de 2011*. Brasília, 2011.

TEIXEIRA, A. *Sindicato x Associação*. Disponível em <<http://alexandrepresidente.no.comunidades.net/sindicato-x-associacao>>. Acesso em <28 set. 2015>.

UNICAMP. *Deliberação CEPE-A-008/1995, de 12 de Maio de 1995*. Dispõe sobre a regulamentação da Carreira do Magistério Artístico. Campinas: UNICAMP, 1995.

UFMA. *Resolução CONSEPE nº 90/1999*. Dispõe sobre as Normas Regulamentadoras do Sistema de Registro e Controle Acadêmico dos Cursos de Graduação. São Luís, 1999.

WEICHERT, M. A. *Ação Civil Pública da Representação Pública n.º 1.34.001.001705/2000-17*. São Paulo: Procuradoria da República, 2000.

CAPÍTULO 04

SENTIDO E SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA

Priscila Ap^a Silva de Oliveira

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Londrina

E-mail: pri.prof.edf@gmail.com

José Augusto Victoria Palma

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

E-mail: javpalma@uel.br

Resumo: A formação continuada de professores é um tema que vem sendo estudado por vários autores e pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento complexo e contínuo de reflexão e construção acerca da profissão e não um produto pronto a ser consumido. A Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) é responsável pela formação continuada de todos os professores que atuam na rede municipal de ensino. O presente estudo buscou averiguar, junto aos professores de Educação Física, da referida rede, qual o sentido e significado, atribuídos por eles, da formação continuada ofertada pela SME. Para isso utilizamos um questionário com afirmações associadas com escala Likert de concordância e o tema foi dividido em três categorias: Concepção de formação continuada; Concepção de docência; Relação interesse-necessidade profissionais e oferta pela SME. Para aplicação do questionário, foi enviado um e-mail com um link para o formulário para os 159 professores da rede municipal que participam da formação continuada de Educação Física e 81 professores participaram da pesquisa. Os dados foram analisados de acordo com a maior incidência das respostas que apontaram que os professores consideram o processo de formação continuada importante para o desenvolvimento profissional e que este é capaz de produzir mudanças na identidade docente, que têm a concepção de serem profissionais do ensino e que isso exige formação contínua, que a formação continuada ofertada pela SME contribui para o crescimento profissional dos professores e que esta deve priorizar momentos de trocas de experiências. Entendemos que os pontos levantados a partir das respostas deverão ser discutidos junto ao grupo de professores e concluímos que é necessário que o professor atribua sentido e significado para esse processo. Concluímos também que os programas de formação continuada têm muito a contribuir para o desenvolvimento profissional a partir de reflexões que favoreçam a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação continuada; Professores de Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema que vem sendo estudado por vários autores, (PIRES, 1991; HUBERMAN, 2000; PIMENTA, 2012; IBERNÓN, 2012) visto sua importância para o processo educacional.

Para Pires (1991), a formação continuada pode ser entendida como uma formação que é recebida por profissionais ativos, tendo como base a adaptação às mudanças de conhecimentos, das técnicas, e dos princípios de trabalho, além do aperfeiçoamento profissional e social.

Prada, Freitas e Freitas (2010), apontam a formação continuada como uma ferramenta para auxiliar aos professores no processo de ensino- aprendizagem de seus alunos, no desenvolvimento profissional e na transformação de suas práticas pedagógicas.

A temática ganha destaque pela Lei nº9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que garante em seu artigo 62 a formação continuada para os profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Entendemos a formação do professor como um processo complexo e contínuo e com várias etapas, nesse estudo objetivamos refletir sobre a etapa que chamaremos de formação continuada (IBERNÓN, 2010; LDB, 1996) nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME-Londrina) e que alguns autores também denominam de formação permanente (FEIMAN, 1983 apud Garcia 1999, PACHECO E FLORES, 1999).

Um dos ideais a serem alcançados pelos programas de formação continuada é o de aproximar as expectativas e necessidades dos professores aos objetivos da formação, para isso é necessário compreender qual o olhar do professor para a sua formação e para si mesmo como profissional.

Em consonância com a LDB/96, a SME-Londrina, oferta aos professores de Educação Física o Curso de formação continuada com temáticas ligadas ao componente curricular, mas observa-se que alguns autores consideram os modelos de formação continuada elaborados pelas políticas públicas sem eficácia.

Pimenta (2012), aponta que esses programas mostram pouca eficiência para alterar a prática docente. Em concordância, Nascimento (2000), afirma que a ineficácia pode estar relacionada a distância entre a teoria e a prática.

Dessa forma, qual seria a influência da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a prática pedagógica dos

professores de Educação Física? E qual o sentido e o significado da formação continuada oferecida SME- Londrina atribuídos pelos professores de Educação Física?

Para refletir sobre a problemática, elaboramos objetivos específicos que consistem em: mapear fatores de oferta da formação continuada aos professores de Educação Física promovida pela SME-Londrina e mapear conteúdo dos processos de formação continuada ofertada; mapear as necessidades atribuídas pelos professores de Educação Física para a participação em processos de formação continuada e relacionar as necessidades atribuídas pelos professores de Educação Física para a participação em processos de formação continuada e os processos oferecidos pela SME-Londrina.

A partir desses objetivos, essa pesquisa também apresenta-se como um instrumento de avaliação, uma vez que apresenta dados importantes sobre a formação continuada ofertada pela SME.

A íntegra do trabalho contempla um capítulo com referencial teórico subdividido em: Formação de Professores; Formação continuada de Professores; Formação continuada de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação; Formação continuada de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação: os conteúdos; Base Nacional Comum Curricular. Além dos procedimentos metodológicos adotados, a apresentação e a discussão dos resultados e as considerações finais.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendemos a docência como uma profissão complexa e a formação deve contemplar essa complexidade, considerar todos os saberes e suas dimensões que permeiam a profissão de forma conectada e não fragmentada (MORIN, 2006).

Para Giovanni (1998), apud Palma (2001, p.47. grifo nosso) a formação de professores:

[...]precisa ser concebida como um **processo de desenvolvimento** que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos do exercício profissional (...) incluindo oportunidades de novos cursos, projetos, programas da formação continuada.

A formação de professores é compreendida como um processo de desenvolvimento complexo e contínuo de reflexão e construção acerca da profissão e não um produto pronto a ser consumido.

Pacheco e Flores (1999) apud Nishiiye (2012, p.22, grifo nosso) ao caracterizarem a carreira docente, entendem que o processo de formação se inicia na idade escolar e evidenciam três etapas formativas para a profissão que são:

Fase do Pré/treino- enquanto aluno escolar, que constitui as primeiras aproximações com a profissão, mas, de forma externa, pelo olhar de quem aprende; é nessa fase que se constrói a expectativa ao entrar no curso de graduação. Posteriormente, no primeiro momento do exercício da profissão se dá à Fase Inicial/Estágio- em que atua sobre as orientações de outros profissionais (orientador da IES, e o professor de campo); a Fase Iniciante / Iniciação é compreendida como os primeiros anos de fato, como professor, após o término da graduação; por fim a Fase Permanente/ Continuada, que caracteriza a construção do conhecimento enquanto professor experiente.

Nessa perspectiva a formação do Professor se caracteriza por um processo contínuo de desenvolvimento em que todos os saberes e dimensões estão conectados, por mais especificidades que contenham.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A sociedade em que vivemos está em constante mudanças e o dinamismo das mudanças afeta o sistema educacional, exigindo do professor uma constante busca por conhecimento que resulte em uma prática pedagógica que atenda às necessidades de seus alunos.

Para Sforni (2012), a escola tem como função principal socializar conhecimentos produzidos historicamente e materializados nos diversos conteúdos curriculares, e cabe ao professor “o domínio desse conhecimento, bem como dos meios para torná-lo acessível aos estudantes” (p.469).

A formação continuada de professores tem se colocado como um dos caminhos para o profissional que busca aprofundamento dos conhecimentos, bem como domínio dos meios para torná-los acessíveis aos alunos.

Araújo e Silva (2000) relatam as tendências emergentes de formação continuada da década de 90, neste estudo os autores identificam duas tendências de mais evidência que são: a liberal-conservadora e a crítico-reflexivo.

Na tendência liberal-conservadora a formação continuada pode ser compreendida como um processo de atualização docente e pode ser realizada por meio de palestras, cursos, treinamentos, seminários, encontros, oficinas, conferências, que visam transmitir informações ou competências, onde o professor tem papel secundário.

Para as abordagens crítico reflexivas da formação, o professor, além de

compreender os conhecimentos historicamente construídos, deve articular os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, promovendo autonomia profissional gerada pela permanente apropriação do saber e da interação com os demais sujeitos do processo educativo (FALSARELLA, 2004 apud AZEVEDO 2010)

A formação continuada deverá incentivar a postura reflexiva, o professor deverá saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas, percebendo se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno. O que nos leva para outro aspecto fundamental nos estudos sobre a formação continuada, que é papel do professor e a valorização de sua experiência profissional no processo. Para Imbernón (2010, p.77),

A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros.

É possível entender que a formação continuada deva proporcionar ao professor o desenvolvimento de sua identidade docente, por meio de reflexões sobre sua experiência e entendendo que essa experiência não é neutra.

Bracht et al (2002, p.23. grifo nosso), destacam que

Uma das características importantes vinculadas à ideia do professor pesquisador e reflexivo é a busca do **trabalho coletivo** ou o entendimento da escola como um coletivo organicamente articulado, o que permitiria a valorização da autonomia do docente enquanto agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização das relações intraescolares.

Um processo de formação continuada que evidencia o trabalho coletivo, deverá favorecer a reflexão baseada na participação e contribuição de todos envolvidos, favorecer também que o professor se identifique como sujeito dessa formação e se comprometa com o processo e com os pares. Essa maneira colaborativa pode ajudar na compreensão da complexidade do trabalho educativo e responder melhor às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2010).

Para proporcionar uma formação nessa concepção é necessário repensar a estrutura organizacional da escola para que os professores tenham momentos de estudos coletivos, dentro do ambiente e horário de trabalho.

Por entender o professor como sujeito no processo de formação, esse trabalho visa compreender acerca de qual o sentido e significado desse processo na visão do professor.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Sistema Municipal de Educação de Londrina, criado em dezembro de 2002^o, garante autonomia para que o município desenvolva a educação baseada em princípios e regras discutidas pela comunidade, por meio de representantes do Conselho Municipal de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o órgão executivo das políticas de educação básica e é responsável por planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do Poder Público Municipal no âmbito da educação básica, sempre respeitando as normas nacionais para a educação. Atualmente a SME gerencia 120 unidades escolares, incluindo escolas da zona rural, urbana e centros de Educação Infantil.

A LDB em seu artigo 62 delega ao município a função de “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), desta forma a Secretaria Municipal de Educação é responsável pela formação continuada para todos os professores que atuam na rede municipal de ensino.

O setor de Apoio Pedagógico dentro da SME é responsável pela formação continuada dos professores, pelas visitas pedagógicas nas escolas, atendimento ao professor e gestão, organização dos conteúdos e organização dos eventos referentes aos componentes curriculares.

A formação continuada dos professores de Educação Física iniciou-se entre as décadas de 80 e 90, passando por diversos formatos e responsáveis que foram chamados de assessoria.

Antes da década de 80 a responsabilidade pelas aulas de Educação Física era dos estagiários que atendiam a terceira e quarta séries (nomenclatura utilizada na época). No ano de 1983 todas as séries passaram a ter Educação Física, com professores especialistas, porém a situação passou a ser regulamentada na década de 90, pelo então prefeito Antônio Casemiro Belinati, por meio da Lei nº 4.931, de 23.01.1992, com a criação do cargo de professor, na área de atuação III – professor de Educação Física de 1ª a 4ª série.

Houve, na época, uma transição de cargo, para aqueles professores que já atuavam na rede municipal e tinham formação em Educação Física, além de um

^o Lei 9.012 de 23 de dezembro de 2002. Disponível em <www.londrina.pr.gov.br>.

concurso específico com 20 vagas.

Em entrevista realizada com a professora Lourdinha Sanches, que iniciou na rede em 1976 e se aposentou na mesma função em 2010, a responsabilidade pelo gerenciamento dos assuntos e professores de Educação Física, em 1985, era da assessoria de Educação Física, representada pela professora Mari Carrera Bueno.

As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no início década de 80 não eram específicas para Educação Física, mas sim para professores pedagogos, durante a denominada “semana pedagógica”.

Os professores de Educação Física participavam da “semana pedagógica”, mas sentindo a necessidade de discutir as especificidades, iniciaram um movimento para se reunirem em grupos, infelizmente não há registros desse movimento, apenas relatos.

Com o passar dos anos, segundo entrevista realizada com o professor Amaury Cardoso Oliveira que iniciou na rede em 1986, e se aposentou na mesma função em 2018, os professores de Educação Física foram se organizando e conquistaram a participação em grupos de estudos específicos e juntamente com a assessoria da área conseguiam trazer palestrantes importantes, como por exemplo, uma vez o professor João Batista Freire. A responsabilidade pela assessoria de Educação Física, passou ainda por vários professores, sendo que a escolha para assumir a assessoria, sempre se deu por indicação da Secretaria de Educação.

No ano de 2017 o professor Júnior César de Jesus, que estava à frente da função, foi convidado para assumir uma gerência regional dentro da Secretaria de Educação e eu fui convidada para assumir a função de Apoio Pedagógico de Educação Física (antiga assessoria).

Devido à falta de registros em documentos, para realizar o levantamento a respeito da trajetória da formação continuada, foi necessário recorrer às entrevistas com alguns professores de Educação Física que atuaram na rede municipal em diferentes épocas^o.

Em 2014, com a criação do Ambiente de Aprendizagem (AVA) da Prefeitura de Londrina, as formações ofertadas pela SME passaram a ser realizadas de forma semipresencial.

^o Professora Ilka Funada, professora Lourdinha Sanches, professor Marcos Antônio Dias e professor Amaury Cardoso Oliveira.

A SME de Londrina oferta cursos presenciais, semipresenciais e em formato de EAD, abrangendo todos os professores da rede municipal. Isso não restringe o professor de participar de formações oferecidas por outras instituições, pelo contrário existe incentivo para que isso ocorra e um exemplo é o afastamento para estudo, sem prejuízo salarial para cursos, congressos e pós-graduação (lato e stricto sensu).

Especificamente na Educação Física, a cada dois anos, desde 2004, a Universidade Estadual de Londrina realiza o CONPEF, que é o Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar e paralelamente o Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. Para esse evento educacional, a SME tem incentivado os professores a participarem, divulgando amplamente, liberando por três dias e custeando as inscrições (nos anos de 2017 e 2019) dos professores.

Estruturalmente, a formação continuada de professores de Educação Física ofertada pela SME está dividida em encontros gerais, grupos de estudos e fórum de discussões on line no AVA. Essa formação é oferecida em horário de trabalho, durante a Hora Atividade dos professores e é obrigatória para todos que estão na função de docência de Educação Física.

Os encontros gerais, realizados de maneira presencial, são formações no formato de palestras, oficinas, discussões e relatos de experiências.

Acontecem durante todo o ano, em meses alternados com os grupos de estudos e os professores devem frequentar no seu período de vínculo.

Os grupos de estudos, são separados por região da cidade (norte, sul, leste, oeste e centro). No dia de grupo de estudos os professores se reúnem em uma escola da região em que trabalha para discutir temas direcionados pelo Apoio Pedagógico de Educação Física.

O fórum de discussões é uma ferramenta da formação que visa ampliar para as discussões realizadas nos grupos de estudos regionais. Acontece de forma on-line utilizando a plataforma Moodle, que é gerenciada pela Escola de Governo conforme decreto 1326 de 06 de novembro de 2017.

Ao assumir a função de Apoio Pedagógico de Educação Física, em 2017, uma questão que já me inquietava como professora, passou a me inquietar ainda mais: como fazer para alcançar todos os professores com a formação continuada, quais métodos utilizar, quais conteúdos estudar, entre outros aspectos que são pertinentes ao tema.

A primeira atitude foi avaliar o curso de formação continuada oferecido aos

professores de Educação Física, de maneira informal, por meio de observação e questionamentos realizados nos fóruns de discussões. O segundo passo foi construir uma ferramenta de avaliação, um questionário que era aplicado ao final de cada encontro geral com perguntas abertas a respeito da opinião do professor a respeito daquele encontro e as respostas dos professores a todos estes instrumentos de avaliação foram de grande incentivo e fundamental para a realização desta pesquisa, que também pode ser considerada um instrumento de avaliação dessa formação.

5. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Esta pesquisa de campo visou levantar informações acerca da formação continuada junto aos professores de Educação Física de Londrina, com o objetivo de investigar qual o sentido e significado da formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Por se tratar de um grupo e um ambiente específicos, esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso, de natureza aplicada pois buscou gerar conhecimentos sobre o tema proposto para aplicação prática.

A amostra se constituiu de 81 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina, que participam do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

A coleta de dados se deu por meio de um questionário com afirmações associadas a uma escala Likert de concordância de cinco pontos: concordo totalmente (quando o participante concorda plenamente com a afirmação); concordo parcialmente (quando o participante não concorda com tudo, mas seu nível de concordância é maior do que discordância); discordo totalmente (quando o participante não concorda com nada na afirmação); discordo parcialmente (quando o participante não concorda com tudo na afirmação e seu nível de discordância é maior que de concordância); sem opinião (quando o participante não apresenta opinião sobre o assunto). Foi utilizado o ponto neutro “sem opinião” para evitar que um participante que não formou opinião sobre o assunto escolha uma alternativa e distancie o resultado da real opinião do participante.

As afirmações foram divididas em três categorias sobre o tema proposto: Concepção de formação continuada; Concepção de docência; Relação interesse-necessidade profissionais e oferta pela SME.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na categoria de concepção de formação continuada, a primeira afirmativa foi: “Os processos de formação continuada são importantes para o meu desenvolvimento profissional”. Para essa afirmativa, 77,8% dos professores responderam que concordam totalmente e 21% responderam que concordam parcialmente, ou seja, há pontos de discordância, porém o nível de concordância é maior. E 1 professor respondeu que discorda parcialmente.

Entendemos que as mudanças na ação do professor podem acontecer a partir dessa reflexão proporcionada na formação, o que nos leva para a afirmação: “Um processo de formação continuada é capaz de promover mudanças de concepção e, conseqüentemente, na minha ação docente”. Para essa afirmativa 55,6% dos professores concordaram totalmente e 40,7% concordaram parcialmente.

Ainda na mesma categoria, a próxima afirmação objetivou investigar a compreensão dos professores acerca da importância da formação continuada para professores mais experientes. Para tanto utilizamos a seguinte afirmação: “Um professor experiente deveria ser liberado de processos de formação continuada”. Para essa afirmação, 65,4% dos professores responderam que discordam totalmente da afirmação e 12,3% responderam que discordam parcialmente. Ou seja, 63 professores (77,7%) entendem que o processo de formação continuada deve ocorrer em todas as etapas.

Entendemos que não é admissível o pensamento de que um professor mais experiente não necessite de participar da formação. É necessário que haja compreensão da docência como um processo complexo, que a participação do professor deve ser ativa e que se deixe de lado a velha indagação a respeito da teoria e prática. A partir da experiência da prática deve haver reflexão, discussão e, depois da concretização, novamente a retomada com discussão e reflexão. A docência é muito mais do que executar modelos de currículo, atividades e leis, por isso é algo contínuo, subentende-se de que é impossível chegar a um ponto final, a um “saber tudo”.

Na categoria concepção de docência, a afirmação “A ação docente exige formação profissional contínua” 85,2% dos professores concordam totalmente e 12,3% parcialmente.

Para a categoria relação interesse-necessidade profissionais e oferta pela SME, a afirmação “Os processos de formação continuada oferecidos pela SME contribuem para o meu crescimento profissional” mostrou que 51,9% dos professores

concordam totalmente e 44,4% parcialmente.

Ainda buscando compreender a relação interesse-necessidade profissionais e oferta pela SME, a próxima afirmação é: “Eu participo dos processos de formação continuada oferecidos pela SME pois considero necessária para minha ação docente”. As respostas apontaram que a maioria dos professores participam da formação pois consideram necessária, sendo que 69,1% dos professores concordam com a afirmação totalmente e 22,2% concordam parcialmente. Entre os que discordam 4,9% discordam totalmente e 3,7% parcialmente.

Para a afirmação: “Eu participo dos processos de formação continuada oferecidos pela SME pois preciso dos certificados para elevação”, constatou-se que 43,2% dos professores concordam parcialmente e 2,5% totalmente. Entre os que discordam, ou seja, que sua participação na formação não está condicionada ao certificado para elevação, 30,9% discordam totalmente e 18,5% parcialmente. Analisando os resultados da pesquisa, para a categoria concepção de formação continuada, resultados demonstraram que os professores consideram o processo de formação continuada importante para o desenvolvimento profissional e que este é capaz de produzir mudanças na identidade docente, na concepção e na ação docente. Colaborando com essa ideia, ao serem indagados se participavam de outras formações além das oferecidas pela SME, a maioria respondeu positivamente. Dessa maneira é possível compreender que a formação tem sentido para os professores, no seu desenvolvimento profissional.

Para a categoria concepção de docência, os professores concordam que são profissionais do ensino e que isso exige formação contínua, uma vez que se espera do professor que domine os saberes que permeiam a profissão. Mas foi possível perceber, em algumas respostas, a tendência a compreender a formação com uma finalidade técnica, direcionando para um pensamento sobre a docência simplista.

Para a categoria relação interesse-necessidade profissionais e oferta pela SME, as respostas apontam para o entendimento de que a formação continuada ofertada pela SME contribui para o crescimento profissional dos professores, que demonstraram preferir os momentos de trocas de experiência e uma necessidade de que sejam abordados os assuntos relacionados às atividades práticas da ação docente, sem que se abandone as bases conceituais. Outro ponto relevante, sobre os motivos pelos quais os professores participam da formação, as respostas apontaram que os professores participam pois consideram necessária e que também consideram

importante a certificação para elevação na carreira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo complexo e inacabado e que, á medida que incentiva a postura reflexiva, proporciona ao professor maior autonomia para decidir forma consciente sobre suas ações no sentido de favorecer a aprendizagem do seu aluno. Para isso, entendemos que o fator principal é o próprio professor, sem a participação ativa dessa qualquer formação pode se distanciar da realidade e conseqüentemente da eficácia.

Compreender a concepção do professor acerca dessa temática foi também uma forma de avaliar o processo que está sendo ofertado pela SME e os resultados foram positivos no sentido de que os professores considerarem o formato eficaz e apontarem nas respostas a necessidade desse processo.

Os pontos levantados a partir das respostas serão discutidos junto ao grupo de professores para que haja uma reformulação na formação continuada. Entendemos que é necessário proporcionar ao professor a oportunidade de participar mais ativamente de sua formação, porém a pesquisa não aponta se há ou não consciência do professor em relação a isso, portanto é necessário que hajamais diálogo para se compreender esse fator.

Concluimos que é necessário o professor atribuir sentido e significado para o processo de formação, a partir da construção de sua identidade docente esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca da temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.M, MELQUIADES, E.S. **Formação continuada de professores:**tendências emergentes na década de 1990. Educação [en linea] 2009, 32).

Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707012>> . Acesso em 18de abr.2018

AZEVEDO, Andréa Maria Pires et al. Formação continuada na Prática Pedagógica: A Educação Física em Questão. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, nov. 2010. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809/10854>>. Acesso em: 11abr. 2018.

BRACHT, Valter et al. A Prática Pedagógica Em Educação Física: A Mudança A Partir Da Pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis,SC, v. 23, n. 2, Jul. 2008. Disponível em:

<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267/250>>. Acesso em: 18Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. "**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**". Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. DOU. Brasília, nº 248. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) **e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1771_9-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Aceso em 16 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. **DefineDiretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2010.

Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em19 de maio de 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal:Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61. Disponível em <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238555/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf> Acesso em 16 de maio de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.931, de 23.01.1992**, Altera a Lei 3.964/97de 19 de maio de 1987 (estatuto do magistério municipal de Londrina). PUB. FL 07/03/1992. Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/a/pr/l/londrina/lei-ordinaria/1992/493/4931/lei-ordinaria-n-4931-1992-altera-a-lei-3964-de-19-de-maio-de-1-987-estatuto-do-magisterio-municipal-de-londrina>>. Acesso em 5 de jun. de 2019.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1326 de 06 de novembro de 2017**.Regulamenta

procedimentos técnicos e administrativos realizados pela Escola de Governo da PML. Jornal Oficial nº3392. Londrina.PR. p.9-11. 23 de novembro de 2017.

MORIN, E. **Complexidade e Ética da Solidariedade**. Ensaios da Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 2006. 4. Ed. P. 11-20

NASCIMENTO, M.G. **A formação continuada dos professores**: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NISHIYE, Érika. **Formação continuada de professores**: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_NISHIYE_Erica.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2018.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto, 1999.

PALMA, José Augusto Victoria. A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. Campinas, SP: [s. n.], 2001. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275405/1/Palma_JoseAugustoVictoria_D.pdf. Acesso em 20 de maio de 2019.

PIMENTA, S. G. "O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?" 11. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

PIRES, Maria Adelaide G. S. F. Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PRADA, Luis Eduardo A.; FREITAS, Thaís Campos.; FREITAS, Cinara Aline F. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1891/189114449009/>>. Acesso em: 16 de mar. 2018.

SFORNI, Marta Sulei De Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIB NEIO, J. C. e ALVES, N. (orgs). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo, Cortez, 2012.

CAPÍTULO 05

OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL DO JOVEM APRENDIZ: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA FUNDAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO INTENSIVO (FETI) EM UBERABA, MG

Alcione Bononi Paiva Miranda

Instituição: Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

E-mail: alcionebononi@gmail.com

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Instituição: Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

E-mail: brettas.professor@gmail.com

Sônia Manzan

Instituição: Fundação de Ensino Técnico Intensivo Dr Renê Barsam (FETI)

E-mail: carlitoesonia@msn.com

Resumo: A abordagem sobre a utilização de espaços não formais para a educação ganhou mais amplitude a partir da década de 60. Desde então, muito se discute sobre as experiências e ganhos possíveis dessa prática. Especialmente, tratar sobre o tema ‘cidadania’ em um contexto absolutamente tradicional, com exposições e leituras não nos parece ser o mais indicado, visto que o tempo todo participamos em sociedade e a interação que circunda esses espaços favorecem o processo participativo. Toda essa prática leva a construção de uma educação integral que demanda o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação não formal, pedagogia social, educação integral, cidadania.

1. APRESENTAÇÃO: OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE APRENDIZAGEM

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, a educação pode acontecer em diversos espaços, sendo eles formais, informais ou não-formais. De acordo com Gohn (2006), a educação formal acontece nos espaços já tradicionais, tendo como ponto principal a escola ou instituições organizadas e autorizadas para esse fim, com cronogramas e abordagens, geralmente, sistematizadas e normatizadas. Já a educação informal acontece em casa, na rua, nas associações comunitárias, no templo religioso, grupos de jovens, etc., tendo como objetivo desenvolver comportamentos e crenças de um determinado grupo.

A mesma autora relata que a educação não-formal acontece fora do ambiente escolar, porém tem uma certa ligação com este, visto que estas interferências são intencionais, visando “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”. (GOHN, 2006, p. 29).

Segundo Gohn (2015, p. 16):

(...) a educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2015, p. 16).

Em cada alcance que se pretende com o conteúdo abordado, há de se imaginar um espaço ou contexto diferente que alie a teoria à prática e nesse sentido, os momentos de vivência e de partilha são imprescindíveis para levar o outro a criatividade, pois existe a “intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”. (GOHN, 2006, p. 29).

A abordagem sobre o tema cidadania, considerando uma pedagogia social, faz pensar em espaços não-formais que proporcionem instrução além dos muros da escola, pois é relevante para o processo de aprendizagem, envolve contextos diferentes, faz com que se pense no outro de uma maneira empática. Assim como nos diz Fayard:

(...) passamos de uma estratégia direta, iniciada a partir dos conteúdos e que privilegia o emissor, a uma estratégia de inspiração indireta baseada na relação e que privilegia o receptor; em outras palavras, passamos de uma lógica de difusão a uma lógica de comunicação na qual a eficácia se valora com base na recepção. (Fayard, 1999, p. 10).

Para analisar a sociedade é preciso recorrer a vários comportamentos que os indivíduos tem no convívio comum, quanto aos seus direitos e deveres, a forma como

se organizam, como buscam soluções para questões recorrentes da comunidade, como enfrentam os conflitos que surgem inesperadamente, como veem e se preocupam com o outro, são inúmeras as situações que podem ser abordadas quanto a leitura do espaço que nos rodeia.

O trabalho baseou-se em autores que exploram os conceitos e aplicabilidades do processo não-formal de aprendizagem. No que se refere às concepções, Gohn (2006, 2015) traz importantes contribuições, inclusive no âmbito social, para que esse campo seja cada vez mais aceito como forma de ensino. Smith (2001) relata que a educação não formal tornou-se parte do discurso internacional no final dos anos 1960/1970, o que contribuiu para avanços nessa perspectiva. O autor relembra um grande feito à época onde foi publicado o The Faure Report onde houveram movimentos na UNESCO em direção à educação ao longo da vida e noções da sociedade aprendiz que culminaram em aprender a ser o que deveria ser o ‘conceito mestre’ e influenciar os sistemas educacionais.

Neste contexto Brandão (2007, p. 7) é categórico quando afirma “ninguém escapa da educação”. Destarte, não há nada que nos pareça mais assertivo, pois todos os ambientes e convivências do cotidiano nos favorecem ao aprendizado constante.

A ação apresentada faz parte do Projeto “Corrente do Bem – Um ato de solidariedade” da instituição Fundação de Ensino Técnico Intensivo Dr. Renê Barsam (FETI), em Uberaba, MG, onde são desenvolvidos programas sociais de apoio e atendimento ao adolescente em situação de risco de qualquer natureza, tendo como meta principal propiciar condições para o desenvolvimento biopsicossocial destes jovens, através da profissionalização e da iniciação ao trabalho. A diligência contou com a participação da professora e aprendizes da turma de iniciação ao trabalho do Programa do Bem Estar do Menor (PROBEM), assim como colaboradores dos setores pedagógico e administrativo da fundação.

A culminância do conteúdo cidadania, um dos temas abordados durante o programa, sempre busca desenvolver atividades práticas onde haja o envolvimento com ações que levem o aprendizado para fora da instituição. Neste trabalho serão abordadas duas ações realizadas em parceria com instituições da cidade de Uberaba.

Ação 1 – visita ao Instituto Santo Eduardo, instituição sem fins lucrativos que cuida de meninas de 02 a 12 anos de idade oferecendo refeições, atenção e educação infantil enquanto as mães estão no trabalho para ajudar no sustento da família.

Ação 2 – visita à Casa de Apoio Danielle, instituição filantrópica que graças às doações solidárias e empenho de voluntários, oferece hospedagem, alimentação, assistência social e psicológica, acolhendo pacientes com câncer e seus acompanhantes.

2. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O Projeto “Corrente do Bem – Um ato de solidariedade”, lei municipal nº 13.077/2019, da instituição FETI, desenvolve diversas ações para os jovens que frequentam as aulas de acordo com cada programa ofertado e também estende-se aos seus familiares e comunidade em geral. Dessa forma são incentivados movimentos que primam pela omnilateralidade, ou seja, que consigam despertar, principalmente o jovem da instituição sobre sua participação na sociedade, levando-o a entender sobre seus direitos, mas principalmente, sobre seus deveres enquanto cidadão, que possui disponibilidade para aprender, adquirir conhecimento, transmitir o que sabe, enfim, conhecer as mais diversas realidades.

As duas ações aqui relatadas tiveram a participação de toda a instituição que apoia o desenvolvimento de uma educação integral, encorajando o jovem a encontrar seu lugar na sociedade, sendo uma das formas a inserção no mercado de trabalho, porém é necessário sensibilizá-los com ações éticas, participativas e cidadãs em prol do próximo, bem como o pertencimento no espaço em que vivem.

A primeira ação teve o envolvimento dos jovens na arrecadação de leite, doces, livros infantis e roupas em bom estado de conservação para que fosse oferecido na oportunidade da visita. Marcado o dia com a diretora do Instituto Santo Eduardo, os jovens se organizaram com fantasias e pinturas no rosto, bolas e bambolês, contação de histórias para a interação com as crianças. Na chegada as crianças fizeram o lanche oferecido pela FETI e em seguida iniciaram-se as atividades conforme podemos observar nas figuras (1- 4).

Figura 1: Visita ao Instituto Santo Eduardo.



Fonte: Autores, 2018

Figura 2: Visita ao Instituto Santo Eduardo.



Fonte: Autores, 2018

Figura 3: Visita ao Instituto Santo Eduardo.



Fonte: Autores, 2018

Figura 4: Visita ao Instituto Santo Eduardo.



Fonte: Autores, 2018

A segunda ação realizada na Casa de Apoio Danielle, aconteceu com o intuito de levar os jovens para conhecer o local de acolhimento, que conta com quartos, divididos em ala masculina e ala feminina, cozinha semi-industrial e um brechó onde são recebidas doações de quaisquer itens, como roupas, sapatos, acessórios, brinquedos, livros e toda a renda é revertida na manutenção da própria instituição.

Na oportunidade também foi possível colocá-los em diálogo com os pacientes em tratamento e também seus acompanhantes. Foram oferecidas lembrancinhas com mensagem de esperança, houve música e a participação dos jovens em um lanche compartilhado. (Figuras 5-7).

Figura 5: Visita à Casa de Apoio Danielle



Fonte: Autores, 2019

Figura 6: Visita à Casa de Apoio Danielle



Fonte: Autores, 2019

Figura 7: Visita à Casa de Apoio Danielle



Fonte: Autores, 2019

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Articular a educação para além de um contexto rígido e metódico é preocupar-se com a formação mais completa do cidadão, nesse ínterim ganham todos, pois as experiências vivenciadas marcam e são lembradas positivamente como construção de um saber coletivo.

Em momento oportuno os jovens puderam avaliar a forma que as ações foram elaboradas e executadas, nessa reflexão conjunta é possível verificar o quanto esse contato com ações voluntárias os fizeram bem. Muitos manifestaram sobre ações que desenvolvem com a família ou como participantes de algum grupo religioso. Outros que relataram não estar envolvidos com nenhuma atividade desse tipo, disseram que querem continuar a desenvolver ações que ajudam o próximo, uma vez que tiveram a impressão que a contrapartida acontece no próprio ser que auxilia, pois mudam significativamente a forma de agir e de pensar.

Mediante o exposto, essas impressões corroboram com o que nos diz Gohn (2006, s/p.) “na educação não formal o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Ouvir relatos, presenciar fatos, é ter a oportunidade de

saber a história sem precisar passar pela experiência. Inclusive nos abre novos horizontes de pensamento, onde tantas vezes o ser vê seus problemas tão insignificantes e isso o desperta para um lado mais humano e de compreensão em determinadas circunstâncias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não formal é um processo social que contribui para que o indivíduo se construa enquanto cidadão. Aliar a culminância inicial sobre o tema ‘cidadania’ com a vivência em ambientes distintos contribuiu muito para a compreensão do papel de cada um na sociedade. Não obstante afirmar que a educação formal seja importante, assim que aliada à prática é perceptível que se pode obter uma maior significação quanto aos resultados esperados. Formar integralmente um cidadão é imbuir de momentos de reflexão para além do óbvio ou de uma realidade restrita. Vivenciar momentos de empatia faz parte desse processo.

Para uma instituição que trabalha com a formação de jovens para o mercado de trabalho não poderia ser diferente, as técnicas, o manuseio, o processo podem e muitas vezes são transmitidas de uma forma metódica. Porém, a exigência nos tempos atuais vai além, os espaços estão cada vez mais concorridos e ter um olhar para a sociedade é abraçar, ainda mais, a oportunidade de estar em constante evolução.

A participação dos jovens foi avaliada positivamente pela instituição, pois há uma concepção prazerosa carregada de sentidos. Dessa forma, mais atividades que envolvam espaços formativos não formais, para além do tradicional estão sendo incentivadas pela instituição beneficiando jovens e comunidade. Espera-se que esse relato possa contribuir para que demais profissionais, dessa instituição e de outras, motivem-se, ainda mais, nessa prática da educação não formal e possam criar momentos de motivação, reflexão e altruísmo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FAYARD, P. **La sorpresa da Copérnico**: el conocimiento gira alrededor del público. In Alambique –didáctica de las Ciencias Experimentales. p. 9-16. N° 21, Ano VI, julio, 1999.

GOHN, M. G. (org.) **Educação não formal no campo das artes** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SMITH, M. K. **Non Formal Education**. 1996;2001. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm#idea>. Acesso em: 23 jun. 2020

CAPÍTULO 06

ENCORAJANDO POTENCIAIS E DESENVOLVENDO HABILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Lourenço Bittencourt

E-mail: abITTENCA@gmail.com

Maria Estela de Brito

E-mail: mestela1brito@gmail.com

Resumo: O artigo tem por objetivo ressaltar a importância da identificação e criação de programas de atendimentos aos discentes que possuam AH/SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a de pesquisa-ação, que propõe uma estreita associação entre pesquisadores e os participantes de modo cooperativo e participativo para a resolução de um problema. O trabalho se deu primeiramente através do conhecimento do trabalho que já vinha sendo feito, o imaginário construído e a tentativa da garantia inicial do atendimento educacional especializado (AEE) em forma de oficina institucionalizada, retirando-os da posição de invisibilizados. O primeiro registro de atendimento formal em uma escola federal, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, situada na zona norte do município do Rio de Janeiro, ocorreu em 2014. Desde então, o NAPNE, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, do campus Engenho Novo I vem tentando garantir o funcionamento desta oficina dedicada prioritariamente aos alunos com indícios de AH/SD, uma prática possível de ser desenvolvida em outras instituições escolares. No entanto, há de se perceber que não é o ideal, mas apenas um trampolim para torná-los visíveis e com seus direitos atendidos.

Palavras-chave: invisibilizados- identificação-atendimento

Abstract: The article aims to highlight the importance of identifying and creating assistance programs for students with ASD in the early years of elementary school. The methodology used was action research, which proposes a close association between researchers and participants in a cooperative and participatory way to solve a problem. The work started with the knowledge of the work that was already being done, the imaginary that was built and the attempt to guarantee the initial specialized educational service (AEE) in the form of an institutionalized workshop, removing them from the invisible position. The first record of formal service in a federal school, in the early years of elementary education, located in the north of the city of Rio de Janeiro, occurred in 2014. Since then, the NAPNE (Center for Assistance to People with Specific Needs) of the Engenho Novo I campus has been trying to ensure the operation of this workshop dedicated primarily to students with signs of HAP/SD, a practice possible to be developed in other school institutions. However, one must realize that it is not the ideal, but only a stepping stone to make them visible and with their rights met.

Keywords: Keywords: invisibilized-identification-attendance

1. INTRODUÇÃO

De uma forma geral muito se caminhou no que se refere à legislação que instituiu o direito deste grupo em receber o atendimento educacional especializado (AEE) no ambiente escolar. No entanto, os discentes com AH/SD em muitas instituições, ainda continuam sendo excluídos, principalmente, por serem considerados privilegiados, por não apresentarem dificuldades de aprendizagem, problema considerado mais preocupante para as instituições de ensino.

Segundo Delou (2016) desde 1929 previu-se o atendimento educacional especializado como outorga a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro em caráter estadual. Já no âmbito federal traz uma pequena referência em 1961 com a lei 4024, mesmo que se utilizando da terminologia “excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Desde então muitas mudanças ocorreram, na tentativa de uma melhor nomenclatura, que viesse a auxiliar no diagnóstico de forma a englobar as especificidades das Altas Habilidades. Essa modificação traduz a quebra de um paradigma tradicional que se pode observar desde a evolução dos termos utilizados, como: dotado, talento, genialidade para então, o termo usado atualmente, AH/SD, refletindo o paradigma atual reafirmando o conceito de que apenas os testes psicométricos não são suficientes para um diagnóstico de AH/SD a não ser que se tenha apenas um perfil mais acadêmico.

Em 2001, com a Resolução n.2 de 11 de setembro de 2001, Art 5º, encontramos a primeira definição legal com o termo AH/SD:

Art.5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
(...)III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com AH/SD são definidos como público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, Art. 4º, segue o discriminado:
(...)III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam

um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotoras, artes e criatividade.

No entanto apesar das diretrizes legais atentarem para os discentes com altas habilidades ainda é muito pouco o atendimento diferenciado existentes nas instituições de ensino, devido a inúmeros fatores, com entraves desde o diagnóstico, que em muitos casos torna-se difícil pois não há um padrão único que defina um Superdotado e ainda o pouco conhecimento dos médicos e profissionais de saúde. E por sua vez uma falta de conscientização por parte das escolas. Segundo Antipof e Campos (2010)

é necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores (...) para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (como, por exemplo, de que superdotado não necessita de atendimento especial).

Levando em consideração a demanda da necessidade no atendimento, de caráter legal, a essa parcela da população, que segundo dados da OMS estima-se que cerca de 5% da população tenha AH/SD. Foi criada, institucionalmente, no ano de 2014, uma oficina que visava desenvolver habilidades sociais em alunos com AH/SD através de jogos de raciocínio, atividades desafiantes e relação com o outro. Posteriormente, em 2015, implantou-se a oficina de Robótica e outras.

2. OBJETIVOS

- Garantir o atendimento aos alunos com AH/SD;
- Demonstrar a possibilidade do atendimento aos alunos com AH/SD em uma escola pública;
- Relatar uma experiência que vêm despertando mudança de paradigmas no imaginário escolar.

3. METODOLOGIA

Historicamente, na instituição que se desenvolve a oficina o ingresso de estudantes nas séries iniciais ocorre por meio de sorteio, evidenciado por editais públicos. Os discentes chegam, então, com uma diversidade de aspectos sociais, econômicos, culturais, com inúmeras condições de experiências de escolarização, além

das diferenciações ligadas à saúde e às necessidades educacionais específicas.

O Colégio Pedro II vem atuando numa perspectiva de Educação Inclusiva desde 2004 com a criação do Setor de Educação Especial, posteriormente Seção de Educação Especial (SEE) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a partir de 2014, SEE-NAPNE Geral,. De acordo com o disposto no Ofício nº 1219/2012/AID (CGPEPT / DPEPT26/SETEC/MEC) que afirma que “todas as instituições da rede federal e seus campi devem ter um Napne constituído em condições de atender às pessoas com necessidades específicas”CPIL. PPPI. 2017.

Os *campi* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CPIL, contam com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Laboratório de Aprendizagem (LA), que são ligados diretamente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Mesmo que não tivéssemos uma oficina destinada ao atendimento educacional destes discentes sempre foram observados, e em alguns casos encaminhados para atendimentos externos. Mas não o suficiente, nem ao menos o atendimento de caráter legal, como possuem por direito.

Desde 2014, tenta-se a partir das observações dos professores de todas as disciplinas, identificar tais discentes e convidá-los a participarem das oficinas oferecidas pelo NAPNE, ou até mesmo em outras que a escola venha a oferecer, pois o campus possui uma variedade de oficinas, como teatro, violino, ritmo, artes e narrativas que também permitem fazer indicação em uma área que melhor se enquadre no perfil de tal discente. As oficinas ocorrem sempre no contra turno em uma periodicidade semanal.

No ano de 2017 contamos com uma pesquisa de incidências de AH/SD no campus realizada por uma orientanda do curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da UFF, CMPDI, que nos auxiliou com o levantamento dos discentes com AH/SD, tornando mais fácil a indicação no ano subsequente.

Neste ano letivo de 2018 contamos com um grupo de faixa etária variada, com discentes desde o 1º ano até ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham sempre em grupo com a proposta de resolução de uma situação-problema, tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio lógico embasado no construcionismo, que segundo Papert (1993), o discente assume o papel ativo na construção dos seus projetos. O material utilizado para as oficinas são desde Lego, computadores, celulares, jogos de lógica e óculos de realidade virtual.

De uma forma resumida trabalha-se com Stop Motion, sempre com a proposta de uma resolução de um problema; oficina de Robótica com Kits Mindstorms da Lego; Plataformas com conceitos de linguagem de programação; produção e pesquisa de materiais para discentes tendo em vista a importância de tornar a tecnologia ao nosso favor, assumindo um viés da saída do instrucionismo para o construcionismo,

Conforme preconiza Schultz (2012) as oficinas não priorizam apenas estimular, ou desenvolver potenciais, mas também em trabalhar com suas deficiências. Então, ao longo do período utiliza-se jogos que desenvolvam habilidades sociais, uso de textos com humor, piadas, pois muitos não conseguiam contá-las, faziam histórias e os colegas não tinham paciência para ouvir. Com piadas decoradas conseguiam mais trocas entre os pares. Como também jogos de palavras com o objetivo de contar fatos, resumidamente, e não de maneira extensa.

Desde 2014, todo o trabalho vem sendo construído a partir de parcerias com os docentes e total apoio e incentivo da direção, sendo o campus Engenho Novo I o único dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CPIL, que instituiu esta prática. Encontramos outros incentivos, como bolsas de iniciação científica, mas apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

4. MARCO TEÓRICO

Como marco teórico utilizado na identificação são os ideais de Renzulli (1986,2004) que propõem a distinção entre dois perfis de AH/SD, que seria o perfil escolar, ou acadêmico, sendo o último mais fácil da escola identificar, pois ele se destaca nas disciplinas, nos testes padronizados de capacidade; o outro seria o perfil tipo criativo-produtivo, são pessoas que não possuem tendência a um domínio apenas, sendo mais difíceis e impossíveis de serem medidos por testes de QI.

Para auxílio na identificação dessa parcela dos discentes, conta-se com o referencial teórico da Teoria dos Três Anéis, que de segundo Renzulli (1986) há três traços característicos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Para o autor supracitado, um discente com AH/SD criativo-produtivo, é:

Altamente comprometido com a tarefa, tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento num determinado problema ou área, costuma ser perseverante, paciente, determinado e mostra grande esforço e dedicação nessa área. É uma pessoa com autoconfiança, forte ego e crença na sua capacidade de executar um

trabalho, que carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos. (Renzulli apud PÉREZ,2004).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato do presente estudo reafirma o valor e a importância de um trabalho integrado entre toda a comunidade escolar, com o objetivo de traçar estratégias, visando o atendimento aos discentes com AH/SD. Ressaltando ainda que deve-se iniciar desde cedo, na Educação Infantil, quebrando o paradigma de que apenas os testes psicométricos possam a vir fechar o diagnóstico e retirando do imaginário social que tal grupo não necessita de atendimento, ou não é prioridade.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, julho, dez, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução 04 / 2009. Recuperado em 10 de agosto, 2018, http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001.
- BRASIL. Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 27/12/1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 08 ago 2018.
- COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político Pedagógico Institucional/ Colégio Pedro II. Brasília. Inep /MEC, 2017.
- DELOU, C.M.C. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta, STOLTZ, Tania. Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba, Juruá, 2012. p. 129-142.
- PAPERT, Seymour. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.
- PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo, 307 f., 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.
- _____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University, 1986, p. 53-92.
- SCHULTZ, S.M. Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. Gifted Child Quarterly. 56, p. 119-133. Junho /2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212444605>
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 07

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCACIONAIS

André Luiz de Souza

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: andre.souza@uftm.edu.br

Cláudia Almeida Rodrigues Murta

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: claudia.murta@uftm.edu.br

Luciano Gobo Saraiva Leite

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: luciano.leite@uftm.edu.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir sobre estratégias de ensino e aprendizagem, que propiciem experiências significativas e multimodais para os alunos, correlacionando conceitos teóricos a atividades da prática cotidiana. Para tanto, relatamos o caso da produção de vídeos por alunos da engenharia civil e do ensino médio abordando conceitos da física que explicam atividades cotidianas e de engenharia.

Abstract: The aim of this paper is to discuss teaching and learning strategies, which provide significant and multi-modal experiences to students, correlating theoretical concepts to activities of daily practice. Therefore, we report the case of production of videos by students of civil engineering and high school addressing concepts of physics that explain everyday things and engineering activities.

1. INTRODUÇÃO

As novas mídias estão cada vez mais engendradas na sociedade global em que vivemos, e por força das TICs a noção de ambiente de aprendizagem se expandiu. O computador e a Internet abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações e recursos pelas interações e interatividade que proporcionam.

Os recursos de acesso à Internet mudaram a relação das pessoas com a aprendizagem. O perfil dos alunos, imersos continuamente no mundo virtual e, desde muito cedo, familiarizados com os mais diversos softwares sociais, mudou. Consequentemente, a escola deve mudar e incorporar a gama de ferramentas e estratégias no horizonte de ensino. Os professores têm de acompanhar a mudança de paradigma e preparar-se para os desafios criados por esta nova geração, radicada nas multimídias. A Web permitiu que as portas da escola fossem abertas e a utilização da Internet passou a ser fonte de informação e de recursos, de um novo modelo de aprendizagem (os alunos aprendem fazendo, tomando as suas próprias decisões e analisando as consequências das suas ações), ela também é fonte de comunicação, facilitadora da interação e de aprendizagem colaborativa, tornando, assim, a escola mais próxima do mundo real.

Este trabalho visa discutir sobre a necessidade de propiciar ao aluno oportunidades de aprender confrontando conceitos teóricos estudados com situações cotidianas, a partir da produção de vídeos (curtas), traduzindo, assim, os conteúdos teóricos em linguagem multimidiática, aproveitando as habilidades do aluno no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e ratificando a ideia de que se aprende por meio da experiência.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomamos como fundamento teórico para sustentar nossa discussão as ideias de James Paul Gee (1992) sobre aprendizagem situada. O autor defende que o aprendizado se processa por meio da experiência. Os seres humanos usam as experiências armazenadas (memórias) para dar sentido a objetos e ações no mundo através da linguagem. Segundo Gee (1992), a mente trabalha baseada em experiências que tivemos no mundo. Quando experimentamos o mundo através de todos os nossos sentidos, essa informação sensorial é processada em diferentes níveis no cérebro e

usamos nossos dados mentalmente armazenados a partir da experiência para executar simulações em nossa mente. O autor acredita que a mente é social, porque podemos encontrar uma grande variedade de padrões diferentes ou associações em nossas experiências. Mas precisamos da ajuda de pessoas mais experientes para reconhecer os padrões e associações, e aí entra o papel da escola.

Baseados nesse pensamento, acreditamos que estratégias de ensino, que Gee (1992) chama de experiências bem projetadas, propiciem aprendizagens significativas, incorporadas à vivência dos alunos e manifestadas por diferentes linguagens, buscando dar sentido aos conceitos, objetos e ao próprio mundo.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da metodologia de ensino, propomos a criação de pequenos vídeos, os chamados “curtas”, com duração entre 1 até 3 minutos, que são gravados utilizando recursos simples, como computador, câmera digital e celular, bem como softwares de edição de vídeos e animações gráficas, disponibilizados gratuitamente, como Movemaker e Blender. Para socialização dos resultados, os vídeos são disponibilizados no repositório de vídeos - Youtube. Todas essas ações se processam aproveitando as habilidades dos alunos em lidar com artefatos digitais e explorando as diferentes linguagens.

Antes da filmagem dos vídeos, é criado um roteiro para o desenvolvimento de cada curta, dividido em duas partes: a) a temática, que parte da observação de atividades cotidianas, relacionando os conteúdos teóricos às atividades práticas. A pergunta motivação do vídeo é: “- O que há em comum entre as duas atividades?”. b) na segunda parte é feita a explicação científica (física, química ou matemática) das atividades correlacionando o conteúdo teórico ao prático. A ideia central é mostrar, de forma didática e multimidiática, os conhecimentos teóricos existentes em atividades cotidianas e também nas atividades do campo da engenharia. Os vídeos são produzidos de forma “caseira”, utilizando uma câmera de mão, de fácil manuseio, e que produza imagens com boa resolução. E ainda, programas de criação de animações e de edição de vídeos. Os vídeos produzidos podem ser facilmente editados em um computador pessoal e disponibilizados em rede.

4. RESULTADOS

Para ilustrar nossa proposta de estratégia de ensino baseada na aprendizagem situada (GEE, 1992), foi produzido um vídeo observando a metodologia e objetivos propostos e disponibilizado na internet no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=xRCgL3FRnSg>. A produção do vídeo teve a participação de alunos de graduação do curso de engenharia civil e alunos do ensino médio. Sob orientação de professores, os alunos de graduação estudaram conceitos de física para demonstrar o processo de construção de fundações em áreas submersas. O princípio estudado foi a diferença de pressão entre uma área submersa e a pressão atmosférica. Para tal, no vídeo são demonstradas imagens reais captadas com câmeras e animações produzidas com o software Blender.

No vídeo, há inicialmente a demonstração dos conceitos físicos com um simples copo com água, no qual a pressão dentro da água é maior que a pressão atmosférica. Esse conceito é apresentado pelo simples fato de o personagem ter que soprar um canudinho para fazer com que o ar entre na água. Em seguida, mostra-se uma ponte com foco em sua fundação e é levantada a questão: O que há em comum entre uma simples brincadeira de assoprar um canudinho inserido na água com uma fundação submersa de ponte.

Na sequência do vídeo são apresentados e explicados os conceitos propostos usando efeitos de animação no processo de construção das fundações de uma ponte, mostrando os mesmos princípios observados no copo d'água, ou seja, que para se expulsar a água da fundação é necessário aumentar a pressão do ar, através da instalação de uma campânula de ar comprimido. Em resumo, este vídeo ilustra para os discentes os problemas físicos que ocorrem na pressão entre dois meios, um líquido e o outro em forma de gás, sendo que este último está sujeito a pressão atmosférica.

5. CONCLUSÃO

A produção do vídeo foi uma oportunidade para os alunos do curso de engenharia civil experienciarem o assunto tratado nas aulas teóricas, consolidando o aprendizado. A participação de alunos do ensino médio no processo de produção do vídeo foi importante para mostrar a correlação de conceitos estudados na escola com coisas da prática cotidiana da sociedade. O produto final deste trabalho, que é o vídeo, é um objeto de aprendizagem que pode ser usado não só na academia como também em qualquer

outro nível de ensino, e ainda como uma forma de demonstrar conceitos teóricos para leigos que podem aprender sobre o tema.

Com essa atividade comprovamos que é possível aliar conteúdo teórico ao prático utilizando as multimídias, aproveitando as habilidades dos alunos como nativos digitais (PRENSKY, 2000), envolvendo-os em atividades situadas (GEE, 1992) e significativas para sua formação.

REFERÊNCIAS

Blender, Blender Foundation, Germany. Software de criação de animações gráficas no espaço tridimensional. Software livre. Disponível em: <<https://www.blender.org/about/>>. Acesso em: 29 de abril 2016.

Gee, J. P. (1992) The social mind: Language, ideology, and social practice. New York: Bergin & Garvey.

Movemaker, Microsoft, Software de edição gráfica. Edita filmes com a inclusão de filmes, animações e áudio. Disponível no Windows 7. Acesso em: 29 de abril de 2016.

Prensky, M. (2000). Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill.

YOUTUBE.COM, Google 2005-2016, apresenta vídeos na internet gratuitamente dos mais variados campos da cultura. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 29 de abril de 2016.

CAPÍTULO 08

DOCENTES SURDOS E OUVINTES EM SALAS DE AULA COM ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE

Franciele Oga Moreira

Mestranda em Estudos de Tradução, Universidade de Brasília, Brasília-DF

E-mail: franncy_moreira@outlook.com

João Gabriel de Araujo Oliveira

Doutorando em Economia, Universidade de Brasília, Brasília-DF

E-mail: joaogabrielaraujooliveira@gmail.com

Marcio Luis Ferragina

Graduando em Letras-Libras, Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Apucarana-PR

E-mail: marcio.aguaazul@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a proposta de desenvolver, a partir de uma análise crítica da literatura sobre o tema de educação dos surdos, onde são buscadas as diferenças aplicadas dos professores (surdos e ouvintes), nas salas de aula de inclusão ou classes de alunos surdos. Aqui são apresentados os principais pontos positivos e negativos que englobam o tema, mostrando como a metodologia pode falhar não nestes casos. Também são apresentadas: uma introdução, onde está o contexto histórico sobre surdos, sua trajetória de ensino, seguido por uma abordagem acerca dos professores ouvintes. Em seguida é apresentada uma reflexão sobre os professores surdos e, ao final, um comparativo entre ambos.

Palavras-chave: Metodologia; Professor Ouvinte; Professor Surdo.

Abstract: This work presents the proposal to develop, based on a critical analysis of the literature on the subject of education of the deaf, where the applied differences of teachers (deaf and hearing) are sought, in the inclusion classrooms or classes of deaf students. Here are presented the main positive and negative points that encompass the theme, showing how the methodology can fail in these cases. Also presented are: an introduction, where is the historical context about deaf people, their teaching trajectory, followed by an approach about listening teachers. Next, a reflection on deaf teachers is presented and, at the end, a comparison between them.

Keywords: Methodology, Deaf Teacher, Hearing Teacher

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca iniciar uma explicação teórica entre a diferença metodológica entre professores surdos e ouvintes na abordagem com relação a alunos surdos em sala de aula. Resumidamente o professor surdo entende de forma mais incisiva a condição do aluno, devido a sua surdez e vivência com a cultura do mesmo. Tendo em vista que a primeira língua a ser trabalhada com os alunos surdos deve ser na Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1), tal como destaca Dizeu e Caporali (2005). Consegue-se, assim, desenvolver uma metodologia adaptada para o envolvimento e interação dos alunos mais naturalmente.

Brasil (2006) mostra que a inovação tecnológica melhora a educação dos surdos, desenvolvendo a criatividade, como por exemplo: internet, vídeos, desenhos em Libras, signwriting (escrita em Libras), entre outros. O professor surdo busca através destes instrumentos a melhoria da metodologia aplicada e descobre que os surdos possuem uma memória visual muito mais aguçada. E assim a interação entre professor e aluno passa a ser suavizada.

O professor ouvinte se adequa a uma metodologia diferente e, como mostra Lima, Souza e Bruce (2013), sendo o português a primeira língua do professor, este não consegue adequar-se de forma precisa ao ensino da Libras de forma prioritária ao aluno. E por conta disso, surge a dependência de além da sala de aula a interação do aluno com a comunidade surda para que desenvolva a linguagem e a cultura, tornando um processo mais longo e exaustivo devido a não formação propícia para atuar em sala de aula.

A regulamentação da Lei nº10.436/2002, através do Decreto-Lei nº5.626/2005, proporcionou uma revisão nos estudos e procedimentos a respeito do ensino da Libras, tornando-a vigente dentro da grade curricular obrigatória. Novos profissionais surgiram no cenário educativo: o professor de Libras com instrução bilíngue, como figuras imprescindíveis para que o acesso aos conhecimentos tornou-se possível aos alunos surdos.

Os diferentes níveis de conhecimento da língua, sendo eles em um intervalo do básico até avançado, traz a realidade dos surdos uma nova metodologia podendo dar ênfase aos conteúdos, procedimentos, materiais didáticos e avaliação, buscando a melhoria da educação em todos os sentidos, não apenas para desenvolver os alunos

surdos como estudantes, mas na formação de cidadãos. Essas abordagens são mostradas de forma muito precisa em Strobel, Basso e Masuti (2009).

Uma alternativa que vem sendo estudada é a implantação da pedagogia surda, que vêm como mostra Kalatai e Streiechen (2012) “a pedagogia surda surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação dos surdos, pois ela é uma metodologia que atende de forma satisfatória as especificidades dos surdos, de forma a considerar todos os aspectos culturais deste sujeito”. Sendo assim, a integração entre os conhecimentos baseados na formação de um cidadão são inseridos de acordo com as necessidades e limitações impostas pela surdez.

Para melhor entendimento de todo o desenrolar tratado nesta introdução, o trabalho se divide em cinco partes, sendo a segunda o desenvolvimento histórico da metodologia aplicada aos surdos; a terceira uma explicação a respeito da metodologia adotada por professores ouvintes em salas de aula com alunos surdos; a quarta a metodologia do professor surdo para com os alunos surdos e, por fim, a conclusão que se dá a respeito de ambos os agentes.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A luta contra barreira durante o processo educativo dos surdos remete aos primórdios da história, de modo que os acontecimentos podem ser organizados na ordem dos acontecimentos principais pela dissolução do preconceito. O que nos mostra que esta busca pelos direitos da comunidade surda e, principalmente, pelo desenvolvimento linguístico de tal se dá mediante a melhora da comunicação onde Sacks (1998) conclui que uma surdez pré-linguística é mais devastadora que a cegueira, pois esta torna o surdo incapaz de comunicação e forçando-o a sérios problemas de falta de controle do próprio raciocínio, mesmo sabendo que a inteligência está presente, os remetem a níveis mais suscetíveis por exclusão da língua.

Este mostra que os surdos sem língua própria não conseguem uma boa comunicação. O primeiro método desenvolvido para a educação formal dos surdos partiu das ideias do professor Pedro Ponce de Leon, que criou o alfabeto de sinais. Sua metodologia concentrava-se em ensinar a alfabetização em sinais e oralização; logo após o padre espanhol Juan Pablo Bonet desenvolveu um método de ensino constituído principalmente em ensinar o alfabeto manual, entretanto, o principal foco tratava-se de

fonoarticulação^o, mais conhecido como oralismo e a partir deste publicou seu primeiro livro, em 1620, como destaca Moura, Lodi e Harrison (2005).

Strobel (2009) mostra que os autores da época divergiam na defesa do sucesso ou insucesso da oralização e ensino da língua de sinais. Entretanto, a partir das resoluções do Congresso de Milão na Itália em 1880 o oralismo tomou força e dominou o ensino aos surdos, tornando-se a única metodologia vigente excluindo a língua de sinais. Proibindo uso de língua de sinais dentro em escolas públicas e, por consequência, também os professores surdos foram demitidos das escolas, como mostra Carvalho e Nobrega (2015).

O desenvolvimento de novas estratégias de ensino se davam por meio de escrita, oralização, gestual, sinais e entre outras. Visto isso, percebeu-se que o ensino baseado no oral não demonstrava total eficiência, de modo que necessitou-se que a metodologia evoluísse para o ensino conjugado entre sinais e oral. O professor de surdos Roy Holcomb aperfeiçoou para seus filhos o estudo mediante uma nova abordagem de comunicação entre os surdos, chamada de comunicação total, que segundo Meserlian e Vitaliano (2009, *apud* COSTA, 1994, p. 103), este procedimento é baseado em aspectos múltiplos que vinculam os sinais e oralismo, tendo por perspectiva abordar novas formas de ensino e comunicação dos surdos.

No Brasil, essa transformação se dá através do ensino bilíngue, onde passa o surdo a aprender como primeira língua (L1) a Libras e em segundo ato o português, tendo esta necessidade por parte da escrita e do convívio com a população ouvinte. Para Meserlian e Vitalino(2009) e Goldfeld (1997), o chamado bilinguismo refere-se a primeira língua como a materna, o que difere da comunicação total. Mostrando que esta comunidade não precisa buscar semelhanças aos ouvintes, mas assumir sua própria identidade.

E assim, a partir do ano em 1857, no dia 26 de setembro, fundou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES/RJ, cujo nome era Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Dom Pedro II fundou a escola, pois tinha um neto surdo e convidou o professor francês Eduardo Huet para trabalhar na educação de surdos com forte influência da LSF, dando continuidade ao desenvolvimento da Libras. Entretanto em 1880 aconteceu o congresso Milão-Itália, que proibia como visto anteriormente, a utilização de sinais na

^o Produção de som pela laringe através da vibração das pregas vocais.

educação dos surdos e Eduardo Huet defendeu a continuidade dessa abordagem, entretanto não foi vitorioso, como destaca Mori e Sander (2015).

A Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 se constituíram em uma vitória política e social para os surdos no Brasil. Mas o que é Libras? É a Língua Brasileira de Sinais, a qual trata de uma comunicação e expressão, com sistemas linguísticos de natureza visual, motora e com estrutura gramatical própria. Constitui-se de um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A utilização da Libras, como mostra Azevedo (2006) é um direito da cultura surda para que esta possa viver em comunidade e se comunicar. Não apenas a comunicação deve-se fundamentar o acesso à Libras e para isso requer-se o ensino, formação de instrutores, professores surdos, intérpretes e políticas das mais diversas áreas, tais como: saúde, educação, trabalho, lazer, turismo entre outras.

Trata-se de uma língua materna que o surdo tem como direito pelo desenvolvimento cultural, social, acadêmico e educacional. Até os dias atuais os surdos têm lutando constantemente para melhorar a sua acessibilidade, tendo garantido o direito de quebra de barreiras, no entanto devendo continuar firmes nesta busca.

3. ESTUDO ACERCA DA METODOLOGIA E O PAPEL DO PROFESSOR OUVINTE

Apesar do contexto histórico do desenvolvimento de metodologias para o ensino de alunos surdos, a maior parte dos professores ouvintes da educação tem dificuldade em trabalhar com os surdos. Seja por conta da falta de preparo por parte dos mesmos e/ou falta de incentivos governamentais, tais como Souza, Lima e Bruce (2013, p. 6) analisam este fato da seguinte forma "o principal empecilho para a inclusão dos alunos surdos é a falta de formação docente. Os professores não se sentem capacitados para atender os alunos surdo".

Logo, aprender sobre o avanço língua de sinais torna-se uma necessidade e a participação de cursos que levam no seu escopo temas tratando da metodologias aplicadas as salas com portadores de segunda língua, como por exemplo as que tomam como principal objeto de incentivo o estudo de técnicas visuais. Souza e Góes (1999) reforçam em seu trabalho, que a inclusão dos surdos em salas regidas por tais profissionais da educação depara-se com a dificuldade de aplicação de metodologias

que englobam aulas visuais ou que os docentes desconheçam Libras, logo não estão preparados para receber em sala alunos surdos.

De modo que a dificuldade principia da utilização da língua portuguesa como primeira língua (L1) e esta torna dificultosa a comunicação e aplicação das metodologias adotadas. A implicação de tais ações fazem com que o aluno surdo torne-se dependente de um relacionamento, muitas vezes exacerbado, com alunos ouvintes na busca por uma melhor compreensão dos conteúdos abordados. Silva *et al.* (2016) mostra que a Libras é a L1 para os surdos e a segunda língua (L2) se dá pela portuguesa, pois estes buscam a L2 como mecanismo de leitura e escrita apenas, mas sua comunicação é predominantemente os sinais. Em virtude disso devem ser tomados os cuidados necessários para que não afete a formação do cidadão surdo. O mesmo autor indica uma comparação com a introdução da língua inglesa nas escolas, onde são ensinados de forma vagarosa e com maior precisão.

Em face a este contexto, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996), mostra que os sistemas de ensino deve assegurar que os alunos sejam atendidos com qualidade. Assim, os professores devem adequar-se a uma formação específica para o atendimento de tais alunos, buscando capacitações e especializações para a apresentação de soluções as dúvidas com devida frequência, em igualdade ao tratamento dos alunos ouvintes. O desenvolvimento metodológico por parte dos professores deve apresentar-se através da percepção em sala de aula, meio a dificuldade do aluno surdo e assim adaptando-se ao ensino do mesmo, deste modo necessita-se mais da aplicação de técnicas visuais em virtude da limitação auditiva. Mallmann (2014) ressalta, que o sujeito surdo tem como prioridade a Língua de Sinais podendo assim ter um melhor desenvolvimento cognitivo e a partir de então a portuguesa para que se adeque sua escrita e leitura.

Em detrimento destas barreiras, a necessidade do conhecimento do professor ouvinte com respeito a Libras torna-se primordial, principalmente pelo aumento da inclusão dos surdos em escolas regulares. Infelizmente a não adequação destes profissionais pode causar cicatrizes enormes na formação do indivíduo surdo e com isso traumas no aprendizado. Não tornando, assim, um processo e uma experiência aconchegante e agradável a estes indivíduos. Por outro lado existem aqueles que ainda buscam a melhor integração e lutam pela independência e igualdade entre surdos e ouvintes.

Felipe (1997) e Gonçalves e Festa (2013) mostram que a deficiência das escolas inclusivas parte do fato de os alunos ouvintes não possuírem a língua de sinais em seu rol de aprendizagem, logo a comunicação se torna árdua e precária. Assim para Peixoto, Peixoto e Albuquerque (2007) o aluno surdo deve ter acesso a escola de surdos, buscando uma melhor integração entre a própria cultura, onde o ensino verse sobre a metodologia adequada aos integrantes da comunidade e colocando com L1 a Libras e não a língua portuguesa.

As escolas de inclusão, apesar de serem ambiente muito favoráveis, pois estas inserem o surdo no ambiente social muito próximo da realidade que este enfrentará fora das escolas, conflita o aprendizado da L1 com L2 do surdo, de modo a confundir o desenvolvimento do sistema cognitivo. Góes (1996) relata o atraso da linguagem, interação social, emocional e cognitivo por conta do não tratamento adequado com a língua. Desse modo o professor regente deve adotar metodologias alternativas para que não prejudique aqueles que participam da inclusão e mais, buscar integrar o aluno à comunidade para que este além de aprender possa ensinar os demais, Lima, Souza e Bruce (2013) atentam-se a respeito deste assunto.

No Brasil a língua de portuguesa como L2 torna possível que existam metodologias próprias para ensino desta para os surdos. E o ensino objetiva fortalecer o aprendiz na habilidade leitura e escrita como mostra Lima, Souza e Bruce (2013, *apud* FREIRE, 1998) sobre o bilinguismo com aquisição da L2. O sujeito surdo pode ter sua própria cultura e língua vivendo em uma sociedade ouvinte que faz uso rotineiro do português. Segundo a lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é ressaltado através do Art 7º inciso III “professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação”.

Então compreende-se que o problema não está na inclusão, mas no sistema no qual este está inserido, onde deve-se realizar incentivos à educação da formação do docente responsável pela disciplina ministrada aos surdos e este consiga desenvolver metodologias adequadas a integração do aluno na sociedade. Como aponta Kalataí e Streiechen (2012), uma boa metodologia a ser a interação do professor com o contexto histórico, o que é abordado na pedagogia surda. Dando ao professor a necessidade de buscar compreender como a sociedade implica na qualidade da metodologia adotada

por este docente em questão e quais as falhas no que tange ao convívio com alunos portadores surdos, dando transparência a quais necessidades devem ser sanadas.

Entende-se que não se trata de um processo simples e rápido, mas uma mudança no contexto social direcionado por uma liderança forte que consiga, através de políticas educacionais e sociais, trazer as escolas que aceitam alunos com surdez a trabalhar na fronteira do desenvolvimento e, assim, aderir a uma melhor formação do cidadão, desde a conscientização dos familiares e amigos, até a metodologia abordada em sala de aula. Passa então a ser uma questão fortemente cultural frente a sociedade e que através deste contexto este trabalho passa a versar com respeito a relação aluno surdo e professor surdo.

4. ESTUDO ACERCA DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E O PAPEL DO PROFESSOR SURDO

Relatados os pontos positivos e negativos do professor ouvinte, vê-seum dos principais problemas trata-se da dificuldade de comunicação e, com base nesta percebe-se que por muito tempo a comunidade surda tem-se desenvolvido com muita dificuldade de interação social no Brasil, onde até meados da década de 1990 quando surgiram os primeiros movimentos fortes, os quais passaram a lutar pelos direitos e principalmente para a regularização da Libras. Através destes, em 2002, Fernando Henrique Cardoso assina a lei 10.436/02, a qual reconhece a Libras como comunicação oficial das pessoas surdas e pouco tempo depois em 2005 a lei 5.626/05 a qual garante o processo educacional bilíngue no país e traz com esta lei a garantia de novas oportunidades para o desenvolvimento da comunidade. Lodi, Rosa e Almeida (2012) mostram que após as adaptações sociais impulsionados pelas leis de direitos dos surdos, deram força aos movimentos que buscam seus direitos.

É importante ressaltar que a população ouvinte é muito maior que a surda, entretanto a acessibilidade e integração destes alunos se trata de um fator tão importante quanto a de iguais. Lodi, Rosa e Almeida (2012, *apud* GÓES & TARTUCI 2002) mostram que uma criança usuária de outra língua normalmente vive isolada no contexto educacional. A língua de sinais como material semiótico é responsável por permitir a interação de seus usuários surdos participação em toda atividade sociocultural. Incentivar a presença de professores surdos como participantes ativos,

práticas escolares juntos as crianças, jovens e adultos surdos, estimula a educação bilíngue.

Pela dominância da língua, o professor surdo trata de desenvolver com maior precisão e eficácia a metodologia a ser adotada por alunos surdos. De modo que este adequa a sala de aula à L1 como Libras diferente do associado ao professor ouvinte. Strobel, Basso e Masutti (2009) mostra que o ensino não deve ser apresentado em diferentes níveis, mas adequado à realidade de cada aluno com as suas respectivas necessidades. O principal fator a ser analisado, trata-se de que a metodologia não é a mesma para toda a sociedade, logo a adotada pelos professores surdos aos alunos surdos reflete a realidade deste vivida e podendo assim passar adiante, agregando aqueles que se enquadram na mesma realidade.

O currículo educacional deve ser adequado ao currículo comum disposto na Lei de Diretrizes da Base da Educação Nacional, entretanto obedecendo as leis já citadas, as quais garantem o direito de aprendizagem ao aluno surdo e este sendo amparado por estas para que tenha toda a acessibilidade de direito. Logo com a facilidade na comunicação e a experiência como surdo, o professor surdo traz a essa realidade todo o arcabouço necessário para que sejam aplicadas todas as diretrizes propostas e, com isso, uma educação adequada aos alunos. Os objetivos das disciplinas que trabalham com sinais, conforme cita Strobel, Basso e Masutti (2009), devem seguir o seguinte contexto: a pedagogia visual na qual tanto o professor quanto aluno estão fortemente inseridos neste contexto, experiência do ensino em diferentes níveis de ensino (básico, intermediário e avançado) e escrita de sinais.

Para tanto como o professor surdo a sua primeira língua também trata-se de sinais, este possui uma maior facilidade em relacionar as ideias sendo conceitual o princípio de que a experiência de vida interfere positivamente na base deste ensino. Por conta disto a metodologia destes se integra melhor à realidade dos surdos. Com isso o trabalho bilíngue torna-se mais preciso e como mostra Kuabaski, Moares e Eixo (2009), apesar de o bilinguismo trazer uma boa formação aos alunos surdos, a maior eficácia surge dessa interação pela melhor comunicação, dada pelo rigor da fluência na comunicação e em experiências similares.

Infelizmente a quantidade de surdos formados e qualificados para agirem na educação básica e/ou superior é baixa, entretanto vem aumentando muito, como é apresentado por Martins e Napolitano (2017). Isto observa-se principalmente com a

relação ao programa de educação para todos que vem sendo implantado no Brasil, onde os surdos usuários de LIBRAS adequam-se no direito assegurados por lei, de que devem ser implantadas acessibilidades em exames de vestibulares, o que traz maior acessibilidade a estes indivíduos, em especial no que tange à correção das provas que devem considerar as diferenças no que tange cada deficiência, como mostra Martins e Napolitano (2017).

Outra dificuldade ainda a ser vencida é a não existência de um currículo unificado onde L1 dos surdos sejam levadas por professores surdos, o que faz com que o curso não atinja a qualidade necessária para o desenvolvimento do indivíduo com maior acessibilidade. Ademais os conteúdos e a metodologia para ouvintes, estratégia de ensino de L2, poderia de forma muito eficaz melhorar a integração das duas comunidades distintas, entretanto convivem em um mesmo ambiente e necessitam da integração para a busca de uma sociedade mais igual. Por fim a falta material didático em Libras, especialmente a escrita de sinais, tem tornado muito precária a educação básica dos alunos como reflete Strobel, Basso e Mastti (2009).

5. CONCLUSÃO

Este trabalho explica duas diferentes metodologias e aplicações a fim de analisá-las, individualmente, para que nesta conclusão sejam comparadas. Primeiramente refletindo sobre professor ouvinte, que trabalham em escolas inclusivas devem buscar uma melhor formação, a qual se adeque à realidade do aluno surdo, capacitando-se adequadamente para que não deixe a desejar ou prejudique o desenvolvimento do aluno, principalmente no tocante de que este deve aprender a Libras como L1 e o português como L2. Logo neste ponto os incentivos governamentais devem ser fortes e principalmente assegurar que a lei seja cumprida, destinando intérpretes com formação idônea, onde o professor regente possa interagir e adequar toda a sua metodologia.

É importante que esta classe é buscar formação onde possa trabalhar com materiais visuais e interativos, tendo em mente que a metodologia tradicional não capacita o aluno e pode causar exclusão deste no meio educacional. Além de que este deve mediar a interação do aluno surdo com os ouvintes, para que não haja de forma alguma um pré-conceito em relação à capacidade do indivíduo surdo e este passe a integrar a sociedade com mais veemência e, principalmente, para que aprenda sempre a buscar seus direitos com total eficácia. Tendo-se em vista que não se deve generalizar

este fato, dado que os profissionais comprometidos como tais devem continuar e aperfeiçoar cada vez mais.

O professor surdo faz a metodologia adaptar-se à própria língua de sinais facilitando a comunicação e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno surdo, não sendo necessário o uso exaustivo do português, mas conseguindo relacionar-se e passar o conteúdo com maior facilidade aos seus similares. Este apresenta maior facilidade em elaborar contextos em sala de aula com artigos visuais e através da LDBN orientar aos seus discentes aquilo que se faz presente para os alunos ouvintes em escolas regulares, logo a acessibilidade trata-se de um mecanismo como uma interação natural e desprovida de barreiras. Podendo de forma muito precisa inter-relacionar-se com os presentes estudantes, independentemente da idade ou condição através da fluência de sua língua, entretanto apesar de não existirem barreiras na comunicação, o incentivo familiar, social ou governamental de estudos avançados para que estes componham o quadro de docentes é baixo e principalmente dado o histórico social da comunidade surda, o reparo à falha na educação destes indivíduos vem a ser uma luta constante para que possam formar cada dia mais profissionais qualificados para assumir tais posições, situação hoje onde observa-se escassez destes profissionais.

Logo, o professor ouvinte consegue trazer à realidade uma acessibilidade, desde que este busque o aperfeiçoamento constante e a adequação de sua metodologia; logo o incentivo tanto pessoal quando governamental para que as escolas possam adaptar o ensino também aos surdos. Já em relação aos professores surdos, apesar da ligação histórica de suas experiências, a existência de poucos indivíduos capacitados dificulta a formação de escolas próprias para surdos e estes da mesma forma que os ouvintes devem ser incentivados para buscar formação pedagógica adequada e, assim, poder passar adiante todo o conhecimento adquirido de forma fluente e precisa. Essa metodologia trata-se da pedagogia surda, onde ambos os professores ouvintes ou surdos conseguem aplicar dado o contexto social e histórico do aluno de modo mais eficaz para a inserção deste no que tange a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Formação e trabalho docente de professores surdos para o ensino de Libras como língua materna. In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. p. 663-679. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=235>>. Acesso em: 03 de ago. 2018, 20:54:33.

AZEVEDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais: Uma conquista histórica**. Brasília, Senado Federal. 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de dez. 2000.

BRASIL. Decreto-lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de abr. 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2018.

CARVALHO, Vanessa Oliveira; NÓBREGA, Carolina Silva Resende. **A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo**. UFPB: 2015.

COSTA, M. P. R. Orientações para Ensinar o Deficiente Auditivo a se Comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação Social**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Ago. 2005.

FELIPE, Tanya Amara. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Revista Espaço – INES**. v. 7, p. 41-46, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo, Plexus, 1997.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaio Pedagógico**. Curitiba, n. 6, p. 1-13, dez. 2013.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. **Anais Eletrônicos...** Irati: UNICENTRO, 2012. Disponível em: < <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>> Acesso em: 17 de nov. de 2018, 15:46:09.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. P. 3413-3419. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf> Acesso em: 15 de ago. de 2018, 15:03:08.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; SOUZA, Maria Francisca Nunes de; BRUCE, Christiane da Costa. Aluno surdo x professor ouvinte: retrato do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino do município de Curzeiro do Sul – Acre. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2013, Londrina. **Anais Eletrônicos...** Londrina: UEL, 2013. p. 382-391. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-036.pdf>>. Acesso em: 03 de ago. 2018, 22:59:12.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luis Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-aluno surdo em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**. v. 10, n. 19, 2012.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANCA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 20, n. 1, p. 131-146, 2014.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlos José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 3, v. 33, p. 107-126, dez. 2017.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise Sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3736 – 3750. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/241832/mod_resource/content/1/TEXT0%20II.pdf> Acesso em: 02 de ago. de 2018, 19:50:20.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil. In: Seminário de Pesquisa PPE/UEM, 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2015. p.1 16. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>, Acesso em: 02 de ago. de 2018, 19:00:20.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: Otacilio Lopes Filho. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2 ed. Ribeirão Preto, p. 341-364. PEIXOTO, Janaína Aguiar; PEIXOTO, Robson de Lima; ALBUQUERQUE, Kátia Michaelae Conserva; SOUZA, Lício Josias Gomes de; GUIMARÃES, Patrícia Nascimento. Tradução de obras literárias para a Libras: uma tradição cultural necessária na comunidade surda. João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2013, p. 1-5.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, Carlos Dyego Batista da; SOBRINHO, Francielle Costa; ARAÚJO, Mara Cristina Lopes Silva; FARO, Rubens Alexandre de Oliveira; GLIM, Rebeca dos Reis. O ensino de línguas para alunos surdos em escolas do Pará e Sergipe. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2016. p. 1-12. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/o-ensino-de-linguas-para-alunos-surdos-em-escolas-do-para-e-sergipe>>, Acesso em: 01 de ago. de 2018, 15:24:50.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações para o excludente contexto de inclusão. In: C. Skliar (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 1 ed. Porto Alegre, p. 163-188.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 03 de ago. de 2018, 11:55:20.

STROBEL, Karin Lilian; BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT-O-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em: 27 de fev. de 2018, 11:40:17.

CAPÍTULO 09

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTIFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato

Instituição: Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação – RJ

E-mail: hghhma@gmail.com

Resumo: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica exploratória, de abrangência qualitativa, que teve por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação no ensino superior militar, bem como apresentar algumas reflexões iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O cenário do experimento foi a Escola Naval, instituição situada na cidade do Rio de Janeiro. Cultura Organizacional Militar foi a disciplina escolhida para a realização da experiência, porque teve o apoio de sua docente, e a turma era pequena (doze alunas). O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com a referida professora. O portfólio é uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes, de construção de conhecimentos de forma contínua e reflexiva, além de uma ferramenta estratégica inovadora de aprendizagem e de avaliação, que procura, por meio de diálogos e de um acompanhamento das atividades propostas, buscar caminhos para o que não foi ainda aprendido pelo aluno, superando as tradicionais avaliações por provas. O ensino superior militar é considerado de qualidade, porém ainda utiliza a avaliação excludente e hierarquizadora, e os seus docentes são profissionais qualificados e que têm uma relação de força e poder perante os seus alunos, tanto na relação de sala de aula como na transmissão de conteúdos. Ao final, essa experiência foi considerada importante e positiva, pois a docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construir conhecimento através dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula e a se autoavaliarem. O uso do portfólio ainda não é muito estudado e explorado no Brasil, por isso mesmo espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de alternativas formativas inovadoras, saindo de uma visão pontual da avaliação apenas como medida classificatória e excludente.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino superior militar. Portfólio..

1. INTRODUÇÃO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire).

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem encaminha-se por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Libâneo (2005, p. 23) argumenta que não existe uma natureza humana universal. Os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, “de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador” dessa sociedade.

Nesse caminho, a pedagogia – como ciência dessa educação – ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, cabendo ao professor enfrentar essa realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e até econômicas, além de utopias educativas. Assim, a pedagogia “há de se abrir para que toda a contribuição ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar em um mundo em mudança” (LIBÂNEO, 2005, p. 18).

Na sequência da relação do professor-aluno temos o ensino e a aprendizagem, sendo que a avaliação seria o acompanhamento desse processo acadêmico. É importante que o professor “possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente [...]” (GATTI, 2003, p. 99), procurando retirar o efeito negativo dos exames e provas pontuais e excludentes, pois “a avaliação não é uma tortura medieval” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

O ensino superior militar nas Forças Armadas brasileiras, composto pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), tem como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego, tornando-se, ao término da graduação, bacharéis em “Ciências Militares”, com reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, o sistema avaliativo do seu ensino ainda está ancorado na avaliação somativa tradicional, sendo as provas e testes seus pontos de checagem da aprendizagem durante o ano letivo.

Em 2014, em uma disciplina específica da matriz curricular da EN, denominada

“Cultura Organizacional Militar” (COM), a professora resolveu fazer a experiência de utilizar uma alternativa pedagógica, que teve como foco a avaliação formativa na construção desse conhecimento escolar, colocando as Aspirantes como responsáveis por seu processo de aprendizagem. Assim, o portfólio foi utilizado pela primeira vez no meio acadêmico militar.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o sentido da avaliação em uma instituição de ensino superior (IES) militar, bem como apresentar algumas considerações iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de aprendizagem. Espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de outras formas de avaliação em uma graduação militar, como alternativa formativa na relação ensino-aprendizagem e na construção da relação professor-aluno, procurando sair da tradicional avaliação utilizada apenas como medida classificatória e excludente.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido, o presente artigo está organizado em três seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira descreve os principais conceitos envolvidos na temática de avaliação, e apresenta como está sendo efetivada a avaliação da aprendizagem no ensino superior militar. A segunda parte trata especificamente do portfólio, seu conceito, seus óbices e potencialidades verificados em pesquisas no ensino superior. A última seção apresenta a experiência realizada na Escola Naval, as análises do instrumento de coleta de dados e os principais achados verificados.

2. METODOLOGIA

Este texto é uma pesquisa bibliográfica exploratória, que segundo Gil (2009) tem por finalidade proporcionar uma visão geral do que vai ser estudado, principalmente quando o tema é pouco explorado. A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que rejeita a neutralidade do pesquisador, com ênfase na interpretação e na motivação que movem os sujeitos e que dão significado à realidade estudada, porém seus achados não podem ser generalizados (IVENICKI; CANEN, 2016). A coleta de dados foi descritiva e contou com uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo uso do portfólio na instituição em tela.

3. AVALIAÇÃO DA “ENSINAGEM”: AVALIAÇÕES SOMATIVA E FORMATIVA

Em primeiro lugar é preciso esclarecer o neologismo *ensinagem*, um termo que foi “adotado para significar uma situação da qual necessariamente decorra aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental [...]” (ANASTASIOU, 2004, p.15). O que se desejou ao introduzir o termo na discussão foi desvelar que a ação do ensinar do professor tem que ter retorno no aprender do aluno, em um processo contratual, que Perrenoud (1999) citou como “contrato didático”, uma parceria implícita ou explícita na construção do conhecimento escolar, decorrentes de ações efetivas em sala de aula ou até mesmo fora do chão da escola.

O caminhar pela construção de um sujeito autônomo, histórico e social tem na prática educativa uma possibilidade de propiciar seu crescimento, transitando pela escola e pelo contrato didático, que passa obrigatoriamente pelo ensino e aprendizagem e continua na avaliação como “um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo*, [...] na obtenção dos *resultados desejados e definidos*, e não de *quaisquer resultados* que sejam possíveis” (LUCKESI, 2011, p.150, grifo do autor).

O que se procura e se deseja na avaliação é acompanhar os processos de aprendizagem escolar do aluno, o que Gatti (2003, p.99) assevera ser “uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino”. Segundo Perrenoud (1999, p.11, grifo do autor), a avaliação “é tradicionalmente associada, na escola, à criação de *hierarquias de excelências*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência [...]”.

Avaliar não é medir, porém, como descreve Perrenoud (1999, p.11), a avaliação “regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação somativa ou tradicional permite uma certificação da atividade. No caso do estudante, a sua aprovação ou reprovação deve estar em consonância com os resultados obtidos, em uma prova final, por exemplo, ou em uma média de várias notas.

O que se pode verificar é que este tipo de avaliação é classificatória, excludente e que dizem, sobretudo, se o aprendente é melhor ou pior do que seus colegas. Perrenoud (1999, p.12, grifo do autor) trata o assunto da nota como uma mensagem para o aluno de que “ele sabe, mas *o que pode lhe acontecer* se continuar assim até o final do ano”. A certificação final das aquisições do discente é outra função da avaliação

tradicional, pois um diploma garante, sem precisar de novos exames, que seu portador recebeu a formação devida.

Chueiri (2008, p.62) explica que o contexto escolar já aponta para um esgotamento do modelo teórico-epistemológico, procurando ultrapassar os limites da teoria da métrica e “implementando práticas pedagógicas com novos significados”. Para se evitar a lógica excludente dominante em nossa sociedade, procura-se avaliar para qualificar, exigindo que a questão metodológica da avaliação seja tratada com maior pluralidade e flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

A avaliação formativa ou emancipatória introduz, segundo Perrenoud (1999), uma ruptura na relação professor-aluno, porque se propõe a uma renovação global da pedagogia, da centralização agora sobre o aluno, transformando o professor em criador de situações de aprendizagem, tornando a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica (HADJI, 2001). Ela auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, colaborando para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo.

Luckesi (2011, p.210) argumenta que ainda estamos vinculados ao modelo de exames, provas e notas no cotidiano da avaliação, pois nossa prática de “acompanhamento dos educandos em sala de aula ainda tem por base a perspectiva da aprendizagem passada, da classificação, da seletividade, da prática pedagógica autoritária e, por isso, não dialógica”. Porém, a prática da avaliação da aprendizagem precisa de um conceitual novo, assim como recursos tecnológicos atuais. Exige também uma nova atitude dos educadores.

4. O ENSINO SUPERIOR MILITAR

O artigo no 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estipula que o ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Cada uma das Forças Armadas tem sua lei específica, mas no trato da avaliação da aprendizagem de seus discentes, em especial o do ensino superior, tem como metodologias específicas as tradicionais provas e testes.

O critério de classificação, que é determinante para toda a carreira militar, vai de encontro a uma avaliação somativa, já mencionada como excludente e hierarquizadora. Só conseguem ser certificados com os diplomas de bacharéis em ciências militares,

navais e aeronáuticas, os formados pela AMAN, pela EN e pela AFA, respectivamente. Os formandos têm o reconhecimento dos respectivos comandos militares para exercerem cargos e funções em suas organizações militares, independente ou não de terem atingidos o nível mínimo satisfatório de suas capacidades acadêmicas.

O cenário da nossa pesquisa foi a Escola Naval, instituição que está localizada na histórica Ilha de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Essa IES militar tem como missão formar os oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira, nos corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso de graduação.

O curso regular é de quatro anos. Ao final, o aluno titulado como Aspirante durante o ciclo escolar, passa ao posto de Guarda-Marinha, continuando sua formação no chamado ciclo pós-escolar, que culmina com uma viagem, de cerca de cinco meses pelo exterior, na qual é posto em prática o aprendizado obtido na instituição. Ao término desse último período acadêmico, os jovens se formam e, como segundos-tenentes, são designados para as diversas organizações da Marinha em todo o território nacional – em terra, no mar e nos rios.

5. O PORTFÓLIO

Como visto anteriormente, avalia-se sempre com o escopo de agir, sendo que a avaliação não é um fim em si mesma, deve ter como pano de fundo a verificação, com reflexão, se os alunos adquiriram os conhecimentos que foram ministrados por seus mestres. Perrenoud (1999, p. 146, grifo do autor) afirma que para mudar a avaliação não é coisa fácil, “para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”.

O uso do portfólio, principalmente no ensino superior, ainda é pouco explorado. Centra (1994 apud Alves, 2004, p. 103) afirma que “o portfólio vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino”. Corroborando com esta afirmação, MacLaughlan e Mintz, citados ainda por Alves (2004, p. 105), participam “que mais de 500 faculdades e universidades nos Estados Unidos começaram, a partir de 1990, a utilizar portfólios de ensino para a avaliação, tanto formativa quanto somativa”.

O termo portfólio, originalmente vem do italiano “portafoglio”, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas, e começou a ser empregado em artes plásticas, quando o artista fazia uma seleção dos seus trabalhos que exprimiam sua produção” (TORRES, 2008, p.551). Sendo, portanto, uma coletânea ou conjunto de excertos seletos de diversos trabalhos. Exige, com isso, um planejamento cuidadoso por parte do aluno para determinar o que deve ou não conter em sua pasta, para que reflita ou evidencie as competências e/ou habilidades previstas no início do curso (ARAÚJO; ALVARENGA, 2006, p. 193).

O Portfólio é uma ferramenta pedagógica, que segundo Ambrósio (2013, p.24), “permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem”. O que pode ser conceitualmente resumido por Sá- Chaves (1998 *apud* AMBRÓSIO, 2013, p. 25) como “um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem”.

Fernandez (2001 *apud* RANGEL, 2003, p. 147) argumenta que o seu uso no ensino superior é um dos recursos possíveis, “pois coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva que envolva o reconhecer-se pensante e, ao mesmo tempo, um sujeito desejante”. Nesse caminho, Vieira e De Sordi (2012) acreditam que o portfólio, no contexto da pedagogia universitária, é um procedimento de avaliação participativo entre professores e alunos.

No ensino superior, o seu uso deve ser tratado como meio e não como fim, e tratá-lo como inovação e não como novidade, exige do docente uma postura vigilante e participativa, implicando em alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante (VIEIRA; DE SORDI, 2012). Assim exposto, Ambrósio (2013, p. 89) ratifica e concorda que é uma tentativa de “remarcar a ligação da avaliação com a importância de relações interativas, de trocas e negociações entre os sujeitos envolvidos com um determinado objeto”.

5.1 ÓBICES AO USO DOS PORTFÓLIOS NO ENSINO SUPERIOR

Algumas dificuldades foram levantadas para sua implementação no ensino superior, como retratou Bruzziet *al.* (2001) em três pontos principais: o *impossível portfólio*, alunos perdidos em sua elaboração; o *portfólio como cronologia de vida*, tendência de dividi-lo segundo uma cronologia de vida, relatando apenas o que de mais importante fizeram, sem autoavaliar; o *portfólio como colcha de retalhos*, sendo

apenas os trabalhos significativos do aluno, sem nenhum desenvolvimento da construção do conhecimento.

Segundo Vieira e De Sordi (2012), o portfólio, na visão dos alunos, inicialmente se apresentou com as características de ser trabalhoso, resistente, adequado e complexo. Outro ponto realçado pelas autoras foi a compreensão que ficou de um fazer burocrático, ele não apresenta como um instrumento acabado e de fácil aplicação, pois ele exige planejamento, fundamentação teórica e preparo de alunos e professores.

Ponto realçado por Rangel, Nunes e Garfinkel (2006, p.179) foi o da sobrecarga do professor durante a experiência do uso do portfólio no curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2001. Os autores realçaram que o quantitativo de 30 alunos ou mais demandaram uma disponibilidade de tempo para um acompanhamento constante, “de forma a cumprir sua função informativa e de redirecionamento de estratégias, cujo potencial está na formação deste sujeito cidadão”.

6. O USO DO PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR

Todo o início de uma pesquisa requer uma motivação para o seu desenvolvimento, e em especial a sua relevância para a academia e para o campo em que o autor está trabalhando. Ao saber do uso do portfólio na EN, a inquietação por um melhor entendimento e o que existia do estado da arte dessa metodologia pedagógica, fez com que este autor fosse inicialmente desenvolver uma pesquisa em três bancos de dados científicos da internet, o sítio do Banco de Teses da Capes, o *Google Acadêmico* e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as seguintes palavras-chave, respectivamente: “portfólio”, “portfólio no ensino superior” e “portfólio no ensino superior militar”. Os achados estão mostrados na tabela abaixo:

Tabela 1: Número de documentos encontrados

Palavras-chave	Google	Capes	BDTD
Portfólio	65.800	215	664
Portfólio + ensino superior	21	7	35
Portfólio + ensino superior militar	0	0	0

Fonte: Os autores.

Como se pode verificar, nenhum artigo, dissertação ou tese foi encontrado quando associamos o ensino superior militar ao uso do portfólio. Este fato constatado e a relevância em apresentar a experiência que foi realizada em uma IES militar para o meio acadêmico foi o que Alves (2004, p. 118), retratou em suas considerações finais sobre o uso dos portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de *ensinagem*, que “experiências precisam ser divulgadas, publicadas e submetidas a críticas”.

O currículo da EN, em 2014, contemplava uma disciplina de- nominada Cultura Organizacional Militar (COM), criada de modo a atender as necessidades surgidas com a admissão das Aspirantes do sexo feminino, no primeiro ano, para o Corpo de Intendentes da Marinha. A unidade de ensino 4, “O Sistema social militar na sociedade moderna”, constante desta disciplina, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo: “Descrever os programas e projetos sociais desenvolvidos pela Marinha do Brasil, junto ao seu público interno e no âmbito externo (população)”.

Este tema estimulou a professora da disciplina a empregar uma técnica diferenciada e o portfólio foi considerado uma ótima opção para seu desenvolvimento e avaliação. A educadora já havia preparado um portfólio por ocasião de seu curso de mestrado e a experiência tinha sido interessante. Além disso, estudos consideram que a ferramenta possibilita a aquisição do conhecimento de forma processual e reflexiva, estimula a responsabilidade do discente pelo seu processo de aprendizagem, desperta a criatividade, dentre outras vantagens. O que é assegurado por Ambrósio (2013, p.24) ao afirmar que “o seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir em processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante”.

Inicialmente, a docente conversou com a turma e apresentou as orientações por escrito, onde constava uma explicação sobre o portfólio e seus benefícios, os objetivos da atividade e como a unidade de ensino seria desenvolvida, as atividades envolvidas, as responsabilidades dos grupos e o posicionamento da instrutora como orientadora de todo o processo. Expôs os critérios de avaliação, seus instrumentos e um cronograma de eventos. A avaliação constaria de uma média aritmética composta de três notas: uma da professora, outra da turma e por último a autoavaliação do discente.

Além das orientações, foram proferidas duas palestras sobre os programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito do Serviço de Assistência Social da Marinha (SASM), a primeira por um Oficial da Diretoria de Assistência Social da Marinha (DASM),

e a segunda com o Capelão da EN, de modo a fornecer elementos e estimular ainda mais o estudo do tema. As Aspirantes participaram com perguntas e colocações, demonstrando interesse pelo assunto.

A proposta de elaboração do portfólio foi bem aceita pelas alunas e grupos no *WhatsApp* foram criados para acompanhamento, troca de experiência, sugestões e esclarecimentos, quase sempre em tempo real. Para os contatos gerais foi organizado um grupo com toda a turma. As orientações específicas foram fornecidas, de forma individual, para cada equipe, de modo a preservar as ideias de seus integrantes. Os trabalhos poderiam contemplar o mesmo conteúdo, mas a forma de apresentação seria diferenciada, de acordo com a criatividade, e isto era reservado. O uso do aplicativo telefônico de mensagens tornou o processo de estudo e construção do portfólio interativo e dinâmico.

No dia da entrega dos portfólios, cada grupo fez a apresentação oral do tema em sala de aula. Em cumprimento às orientações da docente, quanto à necessidade da turma aproveitar todas as oportunidades para treinar falar em público, as voluntárias que apresentaram os trabalhos foram as aprendentes com mais dificuldades nessa habilidade, o que denota o interesse das mesmas em melhorar sua prática oral. Assim, mais um aspecto positivo foi verificado com a execução da atividade.

De maneira geral, os trabalhos elaborados, em formato de álbuns ilustrados com fotografias, pequenos textos e esquemas, foram de excelente qualidade, graças à dedicação e empenho das Aspirantes. O tema foi abordado de forma criativa e interessante por todas as equipes. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes, incluindo entrevistas, sítios da internet, periódicos, revistas, boletins publicados pela Marinha etc.

As alunas demonstraram encantamento com o trabalho social desenvolvido pela Força Armada em questão e isto, certamente, serviu de estímulo para prosseguirem na carreira militar. Dessa forma, além da aquisição de conhecimentos significativos para as suas carreiras e da oportunidade de estreitamento dos laços de amizade entre as integrantes da turma, o trabalho estimulou ainda mais o amor à profissão militar-naval.

É importante ainda destacar as principais dificuldades encontradas pelos grupos. A coleta de informações foi prejudicada por falta de facilidades de acesso à internet na instituição, houve também falta de tempo para o estudo do tema, reuniões e entrosamentos para tomada de decisão, confecção do álbum e para preparação da

apresentação oral do trabalho. Sabe-se que os Aspirantes da EN têm uma rotina atribulada, principalmente os do primeiro ano, e isto compromete o cumprimento das tarefas escolares propostas para fora de sala de aula. Assim, é preciso analisar com cuidado todas as variáveis que podem servir de entraves à consecução de atividades desse tipo por parte dos discentes. A instituição precisa disponibilizar meios que facilitem a adoção, pelo professor, de novas técnicas de aprendizagem e avaliação.

Finalizando, a professora destaca que, considerando todos os entraves e os aspectos positivos com a realização do trabalho, usaria a ferramenta portfólio como metodologia e avaliação da aprendizagem. Com o intuito de aprimorar o processo de elaboração do trabalho, por parte dos grupos, solicitaria autorização para as Aspirantes usarem a biblioteca no horário das aulas da disciplina, para reuniões e pesquisas na internet, com a supervisão da docente. Para tanto, os computadores do local deveriam ter o acesso liberado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior militar é considerado de qualidade, porém ainda utiliza a avaliação somativa, excludente e hierarquizadora, tendo as provas e testes como ferramentas de aferição do aprendizado dos seus alunos, classificando-os e certificando-os ao final da graduação com os seus respectivos diplomas de bacharéis, qualificando-os a exercerem atividades dos “homens das armas”. Os seus docentes são profissionais qualificados e que têm numa relação de força e poder perante o seu aprendente, caracterizada pelo seu juízo de valor.

A avaliação formativa é interessante na medida em que o aluno se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem, e tem como parceiro o seu professor, no que se convencionou chamar de contrato didático. Ensinar, como relatado, não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. É incitar o aprendente, motivá-lo para que se sinta parte da relação dialógica criada, que culminará com a reflexão, com a autoavaliação e com o seu crescimento como pessoa socialmente incluída.

A experiência do uso do portfólio como metodologia de aprendizagem e avaliação pedagógica de um pequeno grupo de Aspirantes do primeiro ano da Escola Naval foi muito importante. Procurou-se uma alternativa inovadora no trato da relação professor-aluno e mais especificamente no ensino e aprendizagem. A docente ousou,

desafiou e estimulou suas alunas a construírem conhecimento a partir da pesquisa, da discussão, da relação coletiva, por intermédio de seus trabalhos.

O uso do portfólio, como estratégia inovadora e efetiva de avaliação formativa, ainda não está muito estudado e difundido no Brasil. Porém, com o que pode ser verificado, tanto na experiência realizada em uma IES militar quanto nos achados acadêmicos em artigos e livros sobre o foco do ensino superior, pode-se apontar, mesmo que sejam achados iniciais e acanhados, que o uso do portfólio tenta combater a inércia de procedimentos e avaliações excludentes e classificatórias, procura caminhar num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento. É importante reforçar a emancipação e ampliação da autonomia discente, acompanhada lado a lado pela parceria do educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004. p.101-120.
- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2004. p. 11-38.
- ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.17, n.35, p. 187-210, set./dez. 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez.1996. Publicação original.
- BRUZZI, R. C. V. *et al.* Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado portfólio. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.7, n.13, p.289-303, jul./dez. 2001.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.39, p.49-64, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, p.97-114, jan./jun. 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005. cap. 1, p. 16-58.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradutora Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.28, p.145-160, jul./dez. 2003.
- RANGEL, J. N. M.; NUNES, L. C.; GARFINKEL, M. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.17, n.3, p.167-180, set./dez. 2006.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n.24, p. 549-561, maio/ago. 2008.

VIEIRA, M. L.; DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, p.1-27, abr. 2012.

CAPÍTULO 10

CONVITE À LEITURA: DO LIVRO FÍSICO ÀS MÍDIAS

Adriane Ester Hoffmann

Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF).

Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen

E-mail: adriane@uri.edu.br

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli

Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: ritacassiafumagalli@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a análise de uma obra literária e de sua divulgação na mídia, como possibilidade de o leitor constituir-se na contemporaneidade. O referencial teórico está fundamentado em diversos autores: Santaella (2013), conceitua leitores; Xavier (2013) discorre sobre hiperleitura e interatividade. Chartier (2013) especifica a textualidade digital; Zilberman (2012) corrobora que o ato de ler auxilia na constituição do leitor crítico; Bordini e Aguiar (1988) afirmam que o leitor de literatura se forma pela reconstrução do universo simbólico das palavras, com base em suas vivências pessoais. Assim, é pelo método recepcional que se buscou aparato metodológico para desenvolver uma prática leitora. Conclui-se que a prática leitora em que a obra literária “A última princesa”, do escritor Fábio Yabu foi o norte para análise e cotejo com book trailer e vídeo do influenciador digital Danilo Leonardi possibilita um aprendizado enriquecedor ao sujeito que consolida uma formação que integra saber estético, saber social e saber digital.

Palavras-chave: Formação do leitor. Literatura. Mídia. Fábio Yabu.

Resumen: Este documento presenta el análisis de una obra literaria y su difusión en los medios de comunicación, como una posibilidad para que el lector se constituya en la contemporaneidad. El marco teórico se basa en Santaella (2013), que conceptualiza a los lectores. Xavier (2013), que presenta concepciones sobre hiperleitura e interactividad. Chartier (2013), que se refiere a la textualidad digital. También, Zilberman (2012), que afirma que el acto de la lectura ayuda en la formación del lector crítico; Bordini y Aguiar (1988), que afirman que la formación del lector de literatura se produce a través de la reconstrucción del universo simbólico de las palabras, basado en sus experiencias personales. Por lo tanto, es por el método receptivo que se buscó un aparato metodológico para desarrollar una práctica de lectura. Se concluye que la práctica de la lectura en la que la obra literaria “A última princesa”, del escritor Fábio Yabu fue el norte para el análisis y la comparación con el tráiler de libros y vídeo del influencer digital Danilo Leonardi permite un aprendizaje enriquecedor al tema que consolida una formación que integra el conocimiento estético, el conocimiento social y el conocimiento digital.

Palabras clave: formación del lector; literatura, medios de comunicación; Fabio Yabu.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão presentes na vida do ser humano de forma contínua e rotineira, ainda mais nestes tempos de pandemia. Essa percepção está visível quando observamos o surgimento de novas linguagens e de diferentes constituições estruturais dos novos gêneros.

Acredita-se em uma metodologia de ensino que utiliza a diversidade textual para auxiliar o estudante ser sujeitos de sua formação leitora. Esse é o norte do artigo, que, após discutir teorias, apresenta a análise de um romance divulgado em um *book trailer* pela Editora Galera Record e por Danilo Leonardi, influenciador digital.

Isto posto, o artigo tem como diretriz a análise da obra “A última princesa”, de Fábio Yabu. O objetivo deste estudo é demonstrar a qualidade existente na literatura contemporânea, além de descortinar aspectos literários que auxiliam na composição do fenômeno narrativo. Também, demonstrar que os professores, em sua formação de leitores, têm auxílio das mídias para incentivar o contato com a obra literária.

Neste artigo apresenta-se uma prática leitora com uma obra literária original e sua divulgação na mídia, como composição de uma unidade temática. Assim, há a interação entre a obra “A última princesa” com o vídeo de *book trailer* e por um influenciador digital.

O artigo tem como base teórica os estudos de Zilberman (2012), que expõe que o ato de ler é uma prática importante para o posicionamento do indivíduo frente à realidade. Ainda, discorre sobre a leitura como um processo coeso, por isso que o texto se comunica ao longo das épocas. A pesquisadora afirma, ainda, que a leitura de gêneros literários tradicionais passa por transformações quando muda de suporte, passa do impresso para o digital, o que gera novas formas de expressão.

Contribuições teóricas de Bordini e Aguiar (1988) estão contempladas, pois afirmam que a formação do leitor de literatura se dá pela reconstrução, a partir da linguagem, do universo simbólico das palavras, com base em suas vivências pessoais. Na Estética da Recepção, teoria e procedimento metodológico consequente, defendido pelas autoras, o leitor é sujeito ativo no processo de leitura, por ter ele a possibilidade de analisar, refletir e debater sobre a obra que lê, relacionando-a com o seu contexto de produção e de recepção, ampliando seu horizonte de expectativa.

Chartier (2013) destaca que o desafio do futuro é a possibilidade de a textualidade digital superar a tendência à fragmentação que caracteriza o suporte eletrônico e os

modos de leitura que ele propõe. Assim, essa prática de ensino de literatura prevê um estudo polissêmico em que o leitor participa de um jogo de descobertas e redescobertas de sentidos. Dessa forma, é pelo método recepcional que se buscou aparato metodológico para desenvolver uma prática leitora.

2. A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura é o processo em que o leitor desenvolve exercício ativo de compreensão e interpretação de um texto, observando seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, o que sabe sobre linguagem. É uma atividade que envolve estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Nesse processo, utiliza procedimentos que possibilitam controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, buscar esclarecimentos e validar suposições feitas.

Um leitor eficaz seleciona, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, com possibilidade de estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. Esse leitor é capaz de ler entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios.

Na atualidade, a concepção de leitura transformou-se. Para Zilberman (2013, p.186), “as mudanças por que passam os suportes de escrita determinam, igualmente, alterações nos modos de leitura do texto, que pode variar se for acompanhado pela voz ou se ocorrer silenciosamente”. Ressalta que a leitura depende do olhar do leitor, fato esse que não foi alterado com o tempo; também, que a leitura é um processo que permanece coeso; que o texto se comunica ao longo das épocas.

Zilberman (2013, p. 186) corrobora, ainda, que a leitura “representa a resistência às mudanças edipérmicas, às quais a escrita não cede, estabelecendo o elo que unifica os diferentes produtores e consumidores de texto, sob suas distintas conformações”. A partir disso, depreende-se que a leitura passa por transformações quando migra do livro impresso para a internet, gerando novas formas de expressão.

Refere-se à unidade da leitura como algo que possibilita a um leitor do presente aproximar-se do passado, mesmo com diferentes práticas de leitura, e, que é importante refletir sobre o comportamento do leitor do futuro. A tecnologia auxilia a produção do livro à medida que introduz recursos tecnológicos na editoração de textos, na digitalização de imagens, na formatação, na revisão, na impressão e na distribuição.

Assim, para Zilberman (2013, p. 188), quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público.

Os gêneros tradicionais impressos passam por modificações quando mudam de suporte: do livro à internet, o que gera mudanças nas formas de expressão. Isso, porque o hipertexto, gerado em meio digital, corresponde a uma estrutura composta de blocos de texto unidos por *links* eletrônicos que oferecem a seus usuários diferentes trilhas de investigação. Com isso, Zilberman (2013, p. 195) discorre que “o hipertexto supõe o leitor que interage de modo autônomo com o desenrolar da intriga e a conformação das personagens, processo que, em outro meio, apresentaria dificuldades de processamento”.

Outro autor que expõe sua teoria sobre a leitura é Chartier (2013, p. 200), que aborda a comunicação eletrônica como oferta de escrita diferente daquela que o leitor está acostumado. Na atualidade, enquanto as possibilidades oferecidas pela digitalização multiplicam obras acessíveis à distância, também reforçam a ideia de que o texto continua o mesmo em qualquer meio, seja impresso ou digital. Destaca, porém, que a forma pela qual um leitor atribui sentido a um texto depende do conteúdo semântico desse texto e das formas materiais por meio das quais foi publicado, difundido e recebido.

Discorre que a imagem da navegação sobre a rede indica percepção das características de uma nova maneira de ler, que é segmentada, fragmentada e descontínua. Chartier (2013, p. 218) destaca que “um dos grandes desafios do futuro reside na possibilidade ou não de a textualidade digital superar a tendência à fragmentação que caracteriza, ao mesmo tempo, o suporte eletrônico e os modos de leitura que ele propõe”.

Santaella (2013, p. 266) afirma que, fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores. Para a autora,

além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna.

Complementa que essa modalidade de leitor se movimenta em centros urbanos de grandes cidades, que está em contato com a leitura em todos os momentos de sua vida. Ressalta que a vida moderna, agitada e cosmopolita produz outros tipos de leitores, aqueles das imagens da computação gráfica e o das telas do computador. Esse tipo de leitor, segundo Santaella (2013, p. 266),

está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alienares da hipermídia no ciberespaço, espaço constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo o planeta.

Tal característica de interação entre as pessoas, pela rede, possibilita acesso à informação e permite o encontro entre internautas. Nessa perspectiva, ocorrem novas formas de socialização, compartilhamento e participação. A concepção do ato de ler também se modifica e não se limita à decifração de letras, mas se constitui na relação entre palavra e imagem. Assim, concebe-se uma nova convicção que os leitores também relacionam-se de formas diferenciadas com a leitura.

Santaella (2013, p. 266) propõe uma distinção entre os diferentes tipos de leitores. Caracteriza-os como contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos. O leitor contemplativo, segundo a autora, realiza leitura individual, solitária, silenciosa. Esse tipo de leitor se tornou dominante a partir do século XVI. Sua leitura implica “relação íntima entre o leitor e o livro, leitura de manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento”.

O contato com o livro, para o leitor contemplativo, é realizado em espaços de leitura, distantes dos atrativos e divertimentos mundanos. Realiza uma leitura “contemplativa, concentrada, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação e que privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e a conceitualização” (Santaella, 2013, p. 268). Isso é possível, porque esse tipo de leitor está diante de objetos e signos duráveis, como livros impressos ou telas, gravuras, mapas em tecido de telas.

Como esses objetos estão localizados no espaço e duram no tempo, Santaella (2013, p. 268) afirma que esses signos podem ser revisitados de forma contínua e repetidamente. Para a estudiosa, “a solidez do objeto-livro permite idas e vindas, retornos, ressignificações”. Dessa forma, o leitor, de forma perceptiva, imaginativa e

interpretativa, deleita-se com a leitura e não se importa com o tempo destinado à essa atividade.

O leitor movente está impulsionado pela modernidade, pela explosão demográfica, pela aceleração capitalista, pelo surgimento das metrópoles. Por causa dessas modificações, o ser humano vive um momento em que as coisas se fragmentam pela velocidade, pela transitoriedade e pela instabilidade do que existe e do que está surgindo. Esse ambiente criou um novo ritmo de vida e de leitura. O leitor movente, então, é “treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas” (Santaella, 2013, p. 269).

As leituras possuem linguagem híbrida e sua informação é efêmera. Assim, o leitor movente caracteriza-se, também, por ser ágil, de memória curta e fugaz. A autora (Santaella, 2013, p. 269), caracteriza esse leitor movente como sendo

leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo.

A agitação, a rapidez, a fragmentação da vida moderna foram decisivos para o surgimento desse tipo de leitor. Com isso, o desenvolvimento do pensamento também modifica-se e passa de pensamento lógico, analítico e sequencial, para um pensamento associativo, intuitivo e sintético. A percepção, a atenção e a intensidade de concentração, presentes no leitor movente, auxiliaram para o surgimento do leitor imersivo.

O leitor imersivo propõe uma nova forma de ler, com habilidades distintas dos outros tipos de leitores. Isso, porque no mundo da informação, navega e se detém em telas e programas de leituras, em um universo de signos fugazes e disponíveis a qualquer momento que o leitor quiser. Assim, o leitor imersivo

conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. (Santaella, 2013, p. 270).

A liberdade que esse tipo de leitor possui de realizar suas leituras individualmente e de construir sua própria ordem, no mundo da fragmentação, é que o transforma em um novo leitor. Ele é capaz de navegar no ciberespaço e de realizar suas próprias buscas, encontros, relações, associações e comparações em um universo fragmentado

de informações. Para isso, desenvolveu a habilidade de compreender mensagens intersemióticas com uma velocidade inusitada.

O leitor ubíquo herdou do leitor movente a capacidade de ler e se movimentar por códigos diferenciados, que podem ser palavras, imagens, traços, direções; enfim, que aprendeu a orientar-se entre nós e nexos multimidiáticos. O desafio para esse tipo de leitor é desenvolver a habilidade da atenção. Isso, porque o leitor ubíquo “responde a uma pluralidade de estímulos em um ambiente informacional complexo e responde a eles por meio daquilo que é chamado de *multitarefa*” (Santaella, 2013, p. 280). Esse tipo de leitor precisa entender que o sentido das coisas emerge, também, de contextos coletivos e colaborativos.

O desafio educacional, na atualidade, é desenvolver e aprimorar o processo de leitura, uma vez que se tem em sala de aula todos os tipos de leitores, apresentados pela autora Santaella (2013), ou não se tem nem um desses tipos, ou seja, não se tem leitores, mas nativos digitais que não desenvolveram habilidade cognitiva para transformar a leitura em conhecimento.

Xavier (2013) é outro estudioso de questões que envolvem a hiperleitura e a interatividade. Corroborar que a internet é a mídia mais consumida em todo o mundo. Destaca que a lógica da interatividade está centrada na efemeridade das coisas. Assim, expõe que as ações humanas são de reciprocidade e de compartilhamento de conhecimentos e experiências adquiridas na navegação. Nesse contexto, apresenta os conceitos de permutabilidade e de potencialidade. O primeiro, “refere-se à liberdade ilimitada para editar o conteúdo, manuseá-lo e refazê-lo” (Xavier, 2013, p. 39). O segundo, refere-se “a grande quantidade de informação a ser gerenciada pelos navegadores” (Xavier, 2013, p. 40).

Ressalta que esse universo de dados está formatado nas mais diferentes linguagens, materializadas em forma de textos, imagens, sons. O hiperleitor precisa desenvolver a habilidade de processar a informação, mesmo que mesclada na tela do computador, e compreender a diversidade semiótica existente. Filtrar a pluralidade de fontes de conhecimento é outro desafio do hiperleitor, porque “quanto mais informação melhor, pois é mais seguro escolher e decidir dominando detalhes e nuances do fato em foco do que fazê-lo ignorando seus pormenores” (Xavier, 2013, p. 41).

O desafio da educação é auxiliar no entendimento que na sociedade de informação, saber é muito mais que ter conhecimento, porque se pode decidir os

caminhos da leitura, da informação e construir interações. Essa postura auxilia o sujeito a aprender, pois constrói “autonomia de aprendizagem; criticidade sobre conceitos e definições a ser aprendidos; e, criatividade para utilizar os conceitos e definições em situações não previstas” (Xavier, 2013, p. 44). O internauta, nessa construção, deixa de realizar audiência contemplativa para ser agente produtor engajado.

O hiperleitor apresenta mudanças consideráveis de comportamento. Assim, Xavier (2013) acredita que esse leitor, por ser essencialmente híbrido, incorpora todas as categorias de leitores citados por Santaella. Tais características tornam, o hiperleitor, crítico, criativo e interativo, com capacidade de protagonizar sua atuação, montagem e consumação das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.

Em outra obra, Xavier (2012, p. 171) conceitua um formato de texto que ele denomina hipertexto. Afirma que é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à uma superfície formas outras de textualidade”. A aprendizagem da leitura e da escrita nessa modalidade de texto e de suporte exige que se conheçam características e peculiaridades do hipertexto. Isso, porque há uma tecnologia de linguagem composta por palavras, sons, gráficos e diagramas.

Xavier (2012, p. 172) complementa a conceituação de hipertexto, afirmando que “o hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade”. Exige de seu usuário uma leitura proficiente, uma vez que leva o leitor a relacionar conhecimentos enciclopédicos, realizar inferências, preencher lacunas e interstícios deixados pelo autor.

Dessa forma, vale destacar o que Chartier (2013) afirma quando se refere ao universo da comunicação eletrônica. Afirma que esse mundo está repleto de textos e a oferta de escrita é maior que a capacidade de apropriação dos leitores. Ressalta que o mundo eletrônico apresenta uma tripla ruptura: “propõe uma nova técnica de inscrição e de divulgação do escrito; incita a uma nova relação com os textos; impõe a estes uma nova forma de organização” (Chartier, 2013, p, 205). Complementa, afirmando que o leitor contemporâneo mobiliza suas categorias intelectuais para “descrever, hierarquizar e classificar o mundo dos livros e dos escritos, mas também, as suas percepções, os seus hábitos e os seus gostos mais imediatos” (Chartier, 2013, p, 205/206).

Complementando seus apontamentos, Chartier (2013) ressalta que a navegação na rede constitui-se em uma nova forma de ler: segmentada, fragmentada e descontínua. Ainda, que um dos grandes desafios do futuro está na possibilidade ou não de os gêneros digitais superarem a fragmentação. Esse desafio fica cada vez mais intenso, pois as novas gerações de leitores já surgem diante de uma tela de computador.

3. MÉTODO RECEPCIONAL

Ao considerar a Literatura como arte que se constrói com palavras, é imprescindível o professor utilizar-se de uma metodologia que abarque diferentes concepções de literatura para que o ensino não se reduza à periodização literária e nem à biobibliografia de autores. Essa perspectiva metodológica é apresentada por Aguiar e Silva (1981), que condenam a divisão cronológica, uma vez que o início e o término por séculos não determina uma eclosão ou a morte de movimentos artísticos, de estruturas literárias, de ideias estéticas. Defendem a importância da escolha de critérios para fundamentar e definir os períodos literários. Acreditam que tal divisão pode ser definida pela forma, pela temática, pelos interesses literários de quem escreve, por estilos e por agrupamento de opiniões, presentes no objeto literário.

Outro teórico que discorre sobre periodização literária é Reis (1996). Defende que a questão dos períodos é indissociável de uma concepção evolutiva do fenômeno literário, pois nele estão continuidades e rupturas, interações e processos de rejeição, protagonizados por uma coletividade. Acredita que o ensino da constituição dos períodos literários deve ser iniciado pela análise da evolução literária. Essas transformações possuem dimensão coletiva e são connexionadas às transformações históricas, sociais, econômicas e culturais.

Mello (1998) constata que novas orientações da teoria dos gêneros estão surgindo. As causas da modificação são as conquistas teóricas e metodológicas da estética da recepção, que situa no leitor a realização de seu horizonte de expectativa. Assim, as instâncias dos gêneros são alargadas para o discurso e para o texto.

O professor, para poder identificar a qualidade da obra literária, precisa optar por algum método de compreensão e interpretação de uma obra específica. Uma abordagem que se centraliza no leitor, obra e contexto é o método recepcional, que desenvolve seus estudos em torno desses aspectos.

O Método Recepcional, para Bordini e Aguiar (1988), tem como fundamentação teórica a defesa da ideia do relativismo histórico e cultural. Isso é possível, pois há a convicção de que a obra literária e todo objeto literário são mutáveis, dentro de um processo histórico. Na perspectiva recepcional, a recepção é concebida como uma concretização pertinente à estrutura da obra, que abrange desde sua produção até a sua leitura. A noção dessa concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de trinta, e do tcheco Felix Vodicka, na década de quarenta.

Portanto, a atitude receptiva é iniciada pela aproximação entre texto e leitor. Nesse ato, a historicidade de ambos se efetiva e acontece o diálogo. O processo de recepção se completa quando o leitor compara a obra lida com elementos da cultura de seu tempo e da época da obra. Assim, ele pode ampliar o horizonte de expectativas ou modificá-lo. A teoria recepcional postula que a literatura pode assumir caráter revolucionário, capaz de afetar a história. Isso depende da qualificação dos leitores que se concretiza pela interação ativa deles com os textos e a sociedade.

Os objetivos do método recepcional (Bordini & Aguiar, 1988, p.86) são: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Nesse método de ensino de literatura, a sua base está centrada no debate, cotejando textos e/ou assuntos estudados. Há, também, a produção de textos pelo estudante. Os critérios de avaliação abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, o aluno é avaliado pela sua capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a do grupo.

De acordo com a estética da recepção e com o método que a desenvolve, a literatura não se esgota no texto, significa-se plenamente pelo ato de ler. Com isso, a verdadeira recepção textual implica a participação ativa e criativa do leitor, sem que se perca a autonomia da obra literária. As etapas do método recepcional partem do pressuposto de que a recepção inicia-se antes do contato do leitor com o texto. Isso, porque o leitor possui um horizonte de acordo com suas vivências pessoais, culturais e sócio-históricas. Possui, também, normas ideológicas, filosóficas, religiosas, estéticas e jurídicas.

O histórico pessoal do indivíduo é denominado, por tal metodologia, de horizonte de expectativa. Ele pode ser transformado de acordo com a operacionalização dos conceitos básicos de: receptividade (disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado); concretização (atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa); ruptura (ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita); questionamento (revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos); e assimilação (percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo).

Os esquemas conceituais devem ser previstos pelo professor ao organizar o planejamento de unidades de ensino. A primeira etapa do método recepcional é a *determinação do horizonte de expectativas* da turma de alunos, pelo professor, com o objetivo de prever estratégias de ruptura e transformação do horizonte de expectativas do aluno. Para realizar a etapa, o educador pode observar, na turma, o comportamento, as reações espontâneas a leituras realizadas, expressões em debates, discussões ou tantas outras atividades que auxiliam na determinação do horizonte.

A segunda etapa denomina-se *atendimento do horizonte de expectativas*. Essa proporciona aos alunos experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Um refere-se ao objeto, que podem ser textos literários ou outros meios de expressão. Outro refere-se às estratégias de ensino, que deverão ser diversificadas para atraírem a atenção e o prazer dos alunos. A terceira etapa é a de *ruptura do horizonte de expectativas*. A ruptura acontece pela introdução de textos e atividades de leituras que abalem as certezas e costumes dos alunos, pela literatura ou pela suas vivências culturais. É imprescindível que essa etapa esteja interligada à anterior.

A quarta etapa chama-se *questionamento do horizonte de expectativas* e é uma decorrência da comparação entre as duas anteriores. Os alunos fazem análises do material literário estudado. Esse é o momento de os estudantes verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados (Bordini & Aguiar, 1988, p. 90).

A quinta e última etapa é *ampliação do horizonte de expectativas*. É resultante da reflexão entre leitura e vida. A função do professor é a de provocar seus alunos e criar

condições para que eles possam avaliar o que foi alcançado e o que resta a fazer. O final da etapa é o início de nova aplicação do método recepcional. O aluno, de posse de quantidade e de qualidade de informações que recebeu durante o desenvolvimento do processo receptivo, tem condições de romper com a realidade. Também, com capacidade de refletir sobre a literatura e sobre os fatores estruturais de seu material, torna-se agente de aprendizagem, podendo ele mesmo dar continuidade ao processo, em um enriquecimento cultural e social.

Uma prática pedagógica que se preocupe com o horizonte de expectativas do aluno, que respeite esse horizonte, crie condições para que ele se amplie, seja rompido e, conseqüentemente, ampliado, é importante, porque o indivíduo se sente responsável por seu processo ensino-aprendizagem. A literatura pode ser a grande beneficiária dessa prática pedagógica, pois a leitura de obras literárias pressupõe indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor.

4. PRÁTICA LEITORA

A proposta metodológica, apresentada, neste artigo, tem por objetivo demonstrar que são muitas as possibilidades de se trabalhar com textos literários. A opção pelo método recepcional foi realizada por se acreditar que o enfoque da expectativa do leitor é predominante para se conseguir dar ao texto, ao leitor e ao contexto um valor merecido.

Na primeira etapa, *determinação do horizonte de expectativas*, o professor apresenta aos alunos um *book trailer* da obra e solicita que digam o que esse vídeo mobilizou de seus sentidos. Após, realiza-se o registro de cada um sobre sua percepção, desenvolvendo um campo semântico.

Na segunda etapa, *atendimento do horizonte de expectativas*, sugere-se o visionamento do vídeo do influenciador digital Danilo Leonardi. Nessa etapa, irão ser analisados aspectos como: conteúdo (temático), estilo de linguagem e construção composicional (imagem, sonoridade, movimento, coloração da página) do vídeo, para o conhecimento desse gênero hipertextual.

A terceira etapa, *ruptura do horizonte de expectativas*, apresenta-se a obra “A última princesa”.

A quarta etapa, *questionamento do horizonte de expectativas*, é decorrência da comparação entre as duas anteriores. Propõe-se discussão sobre a obra e sua

divulgação na mídia. Também, analisa-se o gênero romance quanto à sua estrutura (elementos da narrativa) e temática, com observância da época em que se passa o enredo e a época histórica das princesas, com as modificações sofridas no decorrer da história e apresentadas na obra.

Pretende-se, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, por meio do cotejo dos textos, expondo aspectos convergentes quanto à temática e à estrutura. Dessa forma, após executada a análise comparativa das experiências de leitura, os alunos podem debater sobre seu próprio comportamento em relação aos textos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, assim como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição de sentidos.

A quinta e última etapa é *ampliação do horizonte de expectativas*. A proposta consiste no visionamento de filmes que apresentam princesas em diferentes épocas e leitura de obras literárias em que princesas são personagens protagonistas. Na sequência, solicitar a construção de book trailers para as obras e construção de vídeos com resenhas dessas obras, como se fossem influenciadores digitais.

Para a culminância desse processo, sugere-se a apresentação dos book trailers e dos vídeos com resenhas. Após essas etapas referentes às relações entre leitura e mídia, é importante destacar que essa experiência com o hipertexto, proporciona aos alunos o entendimento da importância da leitura diversificada para entendimento dos novos gêneros e suportes que estão surgindo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática leitora objetivou inserir o aluno no ambiente da leitura. Esse aprendizado perpassa as etapas do Método Recepcional. Após as leituras, o aluno passa a compreender e também a criticar os conteúdos apreendidos e com isso transforma o seu horizonte de expectativa. É função de a escola proporcionar atividades que levem à construção da cidadania e à formação de leitores.

O Método Recepcional defende que a obra literária precisa ter espaço para que concepções de literatura sejam discutidas, atualizadas e ressignificadas. Cabe, portanto, ao leitor, construir imagens mentais e ir acrescentando dados de acordo com suas vivências, suas leituras; enfim, sua compreensão do mundo, com atualizações e

redimensionamentos de sentidos, vão sendo preenchidos estabelecendo com o texto um diálogo.

As expectativas do autor diante de seu texto e as do leitor transferidas para o texto provocam interação entre texto e leitor. Se pertencerem a contextos históricos diferentes, precisam dialogar para que a comunicação realmente ocorra. Uma obra tem a sua atualização sempre que produz alteração ou expansão dos horizontes de expectativas dos leitores. A recepção vai completar-se quando o leitor compara a obra com os elementos de sua cultura.

Nesse processo, o leitor pode manter seu horizonte de expectativas, quando a obra é conservadora e nada de novo lhe acrescenta ou abrir-se para novas leituras enriquecedoras, para experiências de rupturas, quando a obra é emancipatória. Quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, mais propenso está para modificar seus próprios horizontes. A transformação do horizonte de expectativas do leitor depende da operacionalização de alguns conceitos básicos.

A proposta de prática leitora apresentada caracteriza-se por ser uma sugestão de abordagem do conto literário em suporte on-line, a partir da qual cabe ao professor colocar em exercício a sua intuição, a sua criatividade, a sua emoção, a serviço da concepção de procedimentos próprios, que tenham, por princípio, despertar não apenas o interesse de seus alunos, mas convidá-los a participar intelectual e afetivamente do prazer da convivência com a linguagem do hipertexto.

REFERÊNCIAS

- _____. *A Última Princesa* (Resenha). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n1E-6idTlgA>>. Acesso em: 12 de jun. de 2020.
- BORDINI, Maria da Glória. & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CHARTIER, Roger. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. In: RETTENMEIER, Miguel; RÖSING, Tânia M.K. (orgs.) *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 1981.
- XAVIER, Antônio Carlos. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RETTENMEIER, Miguel; RÖSING, Tânia M.K. (orgs.) *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCHUSKI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. (orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 4 ed. Coimbra: Almedina, 1981.
- YABU, Fábio. *A última princesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.
- YABU, Fábio. *A Última Princesa* (Book Trailer). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MujAPzHFjt0>>. Acesso em: 12 de jun. de 2020.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA IDOSOS ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MÚSICA POR MEIO DA FLAUTADOCE

Adriane Kis Santos Perdigão

Instituto Estadual Carlos Gomes

E-mail: kisadriane@gmail.com

David Souza Martins

Universidade do Estado do Pará - UEPA

E-mail: davilho@yahoo.com

Resumo: A educação musical para idosos constitui um dos novos desafios pedagógico musicais do século XXI, motivado principalmente pelo aumento considerável da população idosa no Brasil e no mundo. O objetivo deste trabalho é fornecer possibilidades de estratégias de ensino da flauta doce para alunos idosos. Para isso, é necessário conhecer, primeiramente, aspectos sociais, biológicos e psicológicos, que caracterizam o processo de envelhecimento. Para ter uma visão detalhada sobre o idoso, recorreu-se a uma abordagem interdisciplinar por meio de pesquisa bibliográfica, sobretudo no Tratado de Geriatria e Gerontologia organizado por Elizabete Freitas, bem como a outras fontes que tratam do que acontece com o corpo e a mente no processo de envelhecimento. Os resultados da pesquisa revelaram vários aspectos do processo de envelhecimento, tais como: envelhecimento cerebral e do Sistema Nervoso Central, o mais comprometido, pois é responsável pela vida de relação (sensações, movimentos, funções psíquicas, entre outros) e pela vida vegetativa (funções biológicas internas); envelhecimento osteoarticular, que acontece através de diversos fatores, desde alterações estruturais, por desgaste dos órgãos que compõe este sistema até modificações para manter a integridade do mesmo; envelhecimento pulmonar, que ocasiona progressivo declínio funcional respiratório; envelhecimento osteoarticular, que acarreta na perda progressiva, absoluta, da massa óssea; e o envelhecimento cognitivo, que é responsável pelas funções cognitivas como: linguagem, visuoespaciais, memória, raciocínio e outros. Em que pese a existência de diversos métodos voltados para o ensino de flauta doce para crianças, uma proposta inclusiva de ensino de música para idosos deve ter em conta todos estes fatores.

Palavras-chave: Ensino de música para idosos. Ensino de flauta doce. Educação musical inclusiva

Abstract: Music education for the elderly is one of the new musical pedagogical challenges of the 21st century, motivated mainly by the considerable increase of the elderly population in Brazil and in the world. The objective of this work is to provide possibilities of flute teaching strategies for elderly students. For this, it is necessary to know, firstly, social, biological and psychological aspects that characterize the aging process. To take a detailed view of the elderly, an interdisciplinary approach was used through bibliographical research, especially in the Geriatrics and

Gerontology Treaty organized by Elizabete Freitas, as well as other sources that deal with what happens to the body and mind In the aging process. The results of the research revealed several aspects of the aging process, such as: aging of the brain and Central Nervous System, the most compromised because it is responsible for the life of relation (sensations, movements, psychic functions, among others) and vegetative life Internal biological functions); Osteoarticular aging, which occurs through several factors, from structural changes, to wear of the organs that make up this system until modifications to maintain the integrity of the same, Aging, which causes progressive functional respiratory decline; Osteoarticular aging, which results in the absolute, progressive loss of bone mass; And cognitive aging, which is responsible for cognitive functions such as: language, visuospatial, memory, reasoning and others. In spite of the existence of several methods directed to the teaching of flute for children, an inclusive proposal of teaching music for the elderly must take into account all these factors.

Keywords: Teaching music for the elderly. Teaching of flute. Inclusive musical education.

1. O SUJEITO IDOSO

O presente estudo originou-se na elaboração de um trabalho de conclusão de curso intitulado *Diretrizes para a elaboração de um método de iniciação do estudo da flauta doce para idosos*. Ao se buscar referências para tentar compreender como se caracteriza o indivíduo idoso foi possível identificar uma série de especificidades que dizem respeito às condições biológicas, psicológicas e sociais dos idosos, direitos, desafios, benefícios da educação musical, didática, saberes docentes, entre outros, os quais devem estar presentes no domínio do professor de música. Sobre essas condições, Santos (2001) afirma que a definição biológica para o processo de envelhecimento caracteriza-se por ser um processo natural, dinâmico, progressivo e irreversível, que se inicia no nascimento e finaliza com a morte. (SANTOS apud PRAZERES, 2010, p. 15) Ainda no aspecto biológico, outros autores evidenciam alguns acontecimentos que marcam o processo de envelhecimento, tais como: degeneração das estruturas articulares, redução da amplitude dos movimentos das articulações, perdas na capacidade funcional, alterações no processo vocal e outros. (PRAZERES, 2010). Além do aspecto biológico, há também o processo de envelhecimento sob a ótica da psicologia, e, segundo a qual, retrata-se na capacidade em adaptar-se às perdas físicas, sociais e emocionais, e de conseguir contentamento, serenidade e satisfação na vida. (PRAZERES, 2010) Para Maria Prazeres (2010, p.17 e 18) existe um modelo teórico para um bem-estar psicológico na velhice, que inclui auto aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, propósito de vida, crescimento pessoal, entre outros.

Existe ainda o aspecto social na vida do idoso, acerca da qual Prazeres afirma que as relações familiares são as que o idoso vive com mais intensidade e assiduidade, pois, ao longoda história, a estrutura familiar foi fundamental para ele. Outro ponto que contribui para a compreensão do universo que circunda o indivíduo idoso trata-se dos seus direitos, onde, segundo o art. 20 do Estatuto do Idoso – Lei n.º 10.741/2003 –, o idoso tem direito a “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”, o que vem colaborar para a discussão e difusão de ações de cunho educativo que possam atender as demandas criadas a partir das necessidades dos indivíduos idosos. Dentro desta discussão, uma problemática levantada durante a construção do trabalho diz respeito à criação de práticas e oportunidades que possam envolver estes idosos integralmente, onde

Estas informações servem de alerta para começarmos a pensar práticas, oportunidades e vivências adequadas ao idoso. Deve-se também considerar que a falta de estímulos e o preconceito social contra o idoso é o que influencia essa inatividade e o isolamento social. Percebe-se assim, que é importante, a prática de atividades, entre elas, as artísticas, para amenizar estas dificuldades (SPIRDUZO apud PRAZERES, 2010, p. 10).

Ainda na parte introdutória sobre a caracterização do idoso, procurou-se ir em busca de projetos voltados para alunos idosos, para que se pudesse observar quais benefícios puderam ser encontrados através da educação musical para os mesmos. Um destes projetos, foi realizado num grupo de 15 idosas por Bueno e Borges (2008), na Associação de Idosos do Brasil, em Goiânia. Os resultados apontaram para inúmeros benefícios, como: desenvolvimento auditivo/criativo/afetivo que ajudará na integração do idoso, socialização, criatividade e autoestima do grupo, estímulo da imaginação, consciência e julgamento a respeito do resultado final da atividade e outros. Outro ponto em debate foi a didática necessária para atuar com idosos, onde Rodrigues (2013) apontou para alguns conhecimentos básicos como ouvir o idoso, exercitar a tolerância, respeitar seus limites, elevar sua autoestima, entre outros. Por fim, houve uma discussão sobre alguns saberes docentes (disciplinares, experienciais, de outras áreas e relacionais) que podem contribuir para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica musical com alunos idosos. (RODRIGUES, 2013)

Diante desta discussão, chega-se ao problema a que esse trabalho busca responder ao final: como construir estratégias metodológicas de ensino de música por meio da flauta doce para idosos?

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTAIS

A metodologia empregada foi realizada em três partes. A primeira foi uma pesquisa bibliográfica acerca das principais características dos idosos, exemplificadas acima. Na segunda parte, foram analisados dois métodos de flauta doce utilizados por professores da educação infantil: o método Sopra Novo (2006), desenvolvido pela Yamaha e Flauta Doce: método de ensino para crianças (1999), desenvolvido por Nereide Schilaro Santa Rosa. Esta análise foi constituída de quatro etapas. Na primeira, a organização formal dos métodos foi descrita, para que se pudesse adquirir noções de como os métodos de flauta doce são estruturados. Nesta etapa foram percebidas algumas diferenças entre os métodos. Em seguida, alguns pontos foram

discutidos de acordo com a sua importância no transcorrer da vida de um instrumentista, como: história do instrumento, postura, linguagem, figuras etc. Na terceira etapa da análise, foram elencados pontos comuns aos métodos e suas particularidades, e, dentre os pontos comuns aos dois, puderam ser observados, como por exemplo, a apresentação do instrumento e a presença de teoria musical básica. Na última etapa, foram propostas algumas adaptações possíveis dos métodos de educação infantil à educação musical com idosos. Ao final desta etapa, concluiu-se que os métodos de flauta doce escolhidos para a análise no trabalho podem ser utilizados em uma proposta de ensino para idosos, desde que haja algumas adaptações coerentes, como é o caso do ensino da postura, pois, para crianças, o alcance da postura ideal pode ser considerada tarefa simples, entretanto, o mesmo não se aplica a alunos idosos, onde deve-se considerar a diminuição da produção de vitamina D em pessoas idosas, sendo esta responsável pelo fortalecimento da estrutura óssea do corpo humano.

A terceira e última parte da metodologia consistiu na elaboração da proposta de seis diretrizes para o auxílio do ensino de música a alunos idosos, tendo como base o *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (FREITAS, 2013) Nesta última parte, foram discutidos alguns aspectos do envelhecimento que estão relacionados ao aprendizado musical, como, por exemplo: envelhecimento cerebral, envelhecimento cardiovascular, envelhecimento cognitivo, envelhecimento pulmonar e outros. A partir da compreensão desses aspectos é que foram propostas diretrizes para um ensino de música que considere esses fatores.

3. DIRETRIZES PARA O ENSINO DE MÚSICA A IDOSOS

No último capítulo do trabalho foram propostas algumas diretrizes que podem ser úteis no desenvolvimento de uma metodologia de ensino de música para idosos. Como é o caso do envelhecimento cerebral, onde, segundo o tratado,

o Sistema Nervoso Central (SNC) é o sistema biológico mais comprometido com o processo de envelhecimento, pois é o responsável pela vida de relação (sensações, movimentos, funções psíquicas, entre outros) e pela vida vegetativa (funções biológicas internas) (FREITAS, 2013).

Por estas razões é que se propõe uma metodologia de ensino que estimule e principalmente respeite as mudanças em geral que ocorrem no decorrer do processo de envelhecimento. É necessário que se investigue previamente e cotidianamente

sobre as condições inerentes à saúde individual de cada aluno, e estar atento às respostas dadas às abordagens metodológicas utilizadas. Considerar o envelhecimento cerebral do indivíduo idoso é fator preponderante para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na educação musical com estes alunos.

Outra categoria que está ligada ao aprendizado musical é o envelhecimento pulmonar. Segundo o tratado, a principal mudança acarretada por este tipo de envelhecimento é na diminuição do fluxo de ar entre os pulmões, pois, para exercerem suas funções, é necessário que o ar entre e saia deles com a maior rapidez possível, isto é, que o fluxo de ar seja o maior possível, e com o envelhecimento, este fluxo tende a cair. Portanto, tendo em vista que a flauta doce é um instrumento de sopro e tende a estimular bastante a movimentação dos pulmões, é preciso cuidado com a quantidade de uso do instrumento e com os limites a que chegam cada aluno. Também foram discutidas outras categorias do envelhecimento como: envelhecimento osteoarticular, cardiovascular, cognitivos e as relações do idoso com os órgãos dos sentidos.

4. CONCLUSÕES

A partir deste trabalho, concluiu-se que vários fatores de naturezas distintas interferem na construção de uma metodologia de educação musical para idosos. Sabe-se que, paralelamente ao crescimento dos veículos de comunicação e às iniciativas que incentivam maior cuidado com a saúde, há o crescimento da população idosa no Brasil e no restante do mundo, e isto provoca a discussão e o debate sobre criação de espaços, oportunidades e metodologias de ensino voltados para pessoas idosas. No âmbito da educação musical, a partir deste trabalho foi possível identificar vários destes fatores que tem relação com o aprendizado musical, e com leituras ainda mais aprofundadas e a junção do trabalho da educação com profissionais que cuidam de idosos os resultados para formulação dessas metodologias podem ser ainda maiores. Os métodos utilizados para análise (contidos no capítulo 2) podem ser utilizados para o ensino de música a alunos idosos desde que adaptações que considerem suas condições biológicas sejam realizadas. Também neste momento se encaixam as leituras sobre as categorias contidas no processo de envelhecimento, que são de extrema relevância para o educador que irá trabalhar com alunos idosos. Esse conjunto de informações práticas revelam-se primordiais no sentido de

contribuírem efetivamente para a criação de metodologias para o ensino de música aos idosos, mas, claro que não somente estas informações. Há o desafio de haver uma continuação no avanço das pesquisas e estudos sobre este tema, que, ainda tem muito a ser descoberto, principalmente no campo da educação. E neste sentido, o presente trabalho é também uma convocação àqueles que sentem afinidade com o tema e até mesmo vontade de trabalhar com idosos, mas não sabem, muitas vezes, por onde começar ou quais procedimentos realizar para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todas as consequências decorrentes do processo de envelhecimento, os idosos podem ser contemplados pela educação musical, o que configura um grande desafio para as próximas gerações de educadores. Desafios que passam pela criação de espaços e projetos sociais voltados para o ensino das artes, em especial, da música; pela criação de cursos e disciplinas que capacitem para a docência específica a essa faixa etária; e, sobretudo, pela valorização do idoso enquanto indivíduo totalmente capaz de ser alcançado através do ensino da música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto do Idoso*. Lei nº 10.741. Brasília, 2003.

BUENO, Meygla Rezende, BORGES, Maria Helena Jayme. *Procedimentos metodológicos utilizados no ensino da flauta doce na terceira idade: proposta para uma melhor qualidade de vida*. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Campus Curitiba, 2008. 1-11.

FREITAS, Elizabete Viana de (Org.) et al. *Tratado de geriatria e gerontologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?* Revista da ABEM. Londrina, v. 21, n. 31, 105- 118.

SOPRO NOVO Yamaha: caderno de flauta doce soprano. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

PRAZERES, Maria Márcia Viana Prazeres. *Coral na terceira idade: o canto como sopro de vida*. Brasília. [88 f.]. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Programa Stricto Sensu em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Flauta doce: método de ensino para crianças*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPÍTULO 12

ESTUDO DO GÊNERO *PODCAST*

Márcia A. G. Molina

Professora adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia –
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Doutora em linguística – Pós-doutora em Língua Portuguesa
E-mail: marcia.molina@ufma.br

Igo Luan Diniz Lobão

Formando do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia –
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: igolobao@gmail.com

Pedro Miguel Azoubel Goulart Coelho

Formando do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia –
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: pedroazoubel@hotmail.com

Resumo: *Podcasts*, podemos dizer, são um tipo de programa de rádio, mas com especificidades que lhes são peculiares: são acessáveis pela internet, num aplicativo de música ou específico para eles, usando-se quaisquer dispositivos para isso, como tablets, computadores de mesa ou celulares. Além disso, os *podcasts*, uma vez postados, podem ser acompanhados pelos ouvintes em qualquer tempo, horário, local, diferentemente de um programa de rádio que tem dia e local para ocorrer. Fora isso, eles podem ter um tema específico, contar uma história, ou veicular debates sobre um assunto do momento. Exatamente pela “modernidade” que esses veículos imprimem é que centramos nosso olhar sobre eles, neste trabalho, buscando verificar as especificidades do gênero, avaliando, com Bakhtin (2003) sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático. Para isso foram selecionados 08 (oito) *podcasts*, de forma aleatória, mas que atendessem a duas categorias temáticas: notícias do cotidiano e ciências, visto que são duas das mais recorrentes. O método de análise é o de conteúdo, seguindo os passos de Bardin (1977) e os resultados apresentados de forma descritivo-analítica. Para esse estudo, seguimos, principalmente, como já falado, Bakhtin (2003), além de Marcuschi (2008), dentre outros. Como há determinadas similaridades com o texto oral, em alguns momentos, serão utilizados pressupostos da Análise da Conversação.

Palavras-chave: Estudo do gênero, podcasts, notícias do cotidiano, ciências.

Abstract: *Podcasts*, are a type of radio program, but with specifics peculiarity: they are accessible through internet, in a music application or specific to them, using any devices for this, such as tablets, desktop computers or cell phones. In addition, *podcasts*, once posted, can be followed by listeners at any time, and place. At other side, they can have a specific topic, tell a story, or show debates on a specific topic. Because the “modernity” of these vehicles, we focus on them in this work, to verify

the specifics of the genre, and with Bakhtin (2003), see their compositional structure, style and thematic content. To this, we worked two thematic categories: daily news and science, because they are two of the most frequent. The method of analysis is Análise de Conteúdo following Bardin (1977) and the results presented in a descriptive-analytical look. For this study, we follow, mainly, as already mentioned, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), and others. As there are certain similarities with the oral text, at times, assumptions of Conversation Analysis will be used.

Keywords: Study of the genre, *podcasts*, daily news, science

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário de mudanças tecnológicas e novos arranjos culturais, observamos novos desdobramentos dos meios de comunicação tradicionais. Diante destas alterações, o *podcast* surge como grande meio facilitador para que possamos nos comunicar, educar e entreter de forma rápida e acessível.

Podcast é uma maneira diferente de se veicular informações, feitas elas via *streaming*^o. Essa palavra é um neologismo, fruto do cruzamento vocabular^o de *podcasting* com *broadcasting*: método de transmissão com o sufixo de iPod que, em 2004, era o principal MP3 da época.

Tal como o jornal, o rádio e a TV, o *podcast* veicula um conteúdo de mídia, basicamente um programa de rádio, porém sua diferença e ao mesmo tempo vantagem é possuir um conteúdo sobre demanda, ou seja, pode-se ouvir o que quiser, na hora e lugar que se desejar, bastando para isso estar conectado à internet. Além disso, outra vantagem pode ser sublinhada: o *podcast* pode ser baixado e gravado na plataforma que mais agrada o ouvinte.. Na realidade, o *podcast*, pode-se dizer, é uma transmídia, ou seja:

Transmídia, do inglês *transmedia*, significa conteúdo que se sobressai a uma mídia única. Na prática, significa que as diferentes mídias transmitirão variados conteúdos para o público de forma que os meios se complementem, pois se o público utilizar apenas um canal terá apenas a mensagem parcial do assunto em questão, já que a transmídia induz ao ato de contar histórias através de várias mídias, com um conteúdo específico para cada uma. (Wikipédia, acesso em 15.03.2021)

Quando falamos em transmídia, estamos mencionando também o uso das mídias – suportes midiáticos - que servem para contar uma história ou propagar uma mensagem ao público. O processo de transferência do conhecimento, antigamente, era passado através da oralidade, depois as informações passaram a ser divulgadas pela escrita, nos dias atuais, a disseminação da informação vem ganhando cada vez mais espaço na internet e mídias sociais.

Exatamente pela contemporaneidade desse veículo é que se propôs este trabalho interdisciplinar, assim entendido pois visa reunir conhecimentos da área da

^o Mídia de streaming é multimídia que é constantemente recebida e apresentada a um usuário final enquanto é fornecida por um provedor pela Internet. O verbo transmitir se refere ao processo de entrega ou obtenção de mídia de maneira contínua a partir de uma fonte específica. Wikipédia – acesso em 08.04.2021

^o o **cruzamento vocabular** tipo de composição, na medida em que sua formação envolve duas palavras para formar uma nova, cujo significado e forma final advém de ambas.

linguística com os da tecnologia, entendendo a interdisciplinaridade “como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”, (FAZENDA, 2008, p. 99) , melhor dizendo, trata-se de uma interação entre as disciplinas.

O objetivo geral do trabalho é compreender e descrever o gênero *podcast*. Para tanto, foram escolhidos aleatoriamente 08 *podcasts*: 04 pertencentes ao tema “Notícias do cotidiano” e 04 ao “Ciência”, acessados entre dezembro de 2020 a março de 2021, e neles observados, seguindo Bakhtin (2003) sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, formulando uma síntese de suas características nesses três itens. Além disso, verificamos se o gênero *podcast* apresenta características gerais similares (tempo de duração, intervalo, etc) tanto em sua abordagem a respeito de notícias do cotidiano quanto no de ciências.

Para que tais objetivos fossem alcançados, foi criada uma tabela com os elementos a serem investigados para cada um dos *podcasts* acessados. Na sequência, foram sendo ouvidos cada um deles e avaliados de acordo com os elementos já mencionados^o e os dados dispostos na referida tabela.

Esses passos, portanto, seguiram os pressupostos de (BARDIN, 1997), a saber:

a) Fase de análise de conteúdo: momento em que nos preocupamos em ouvir os *podcasts*, categorizá-los em gêneros e sortear quatro de cada um dos assuntos especificados.

b) Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes: momento em que começamos a relacionar dos programas: estrutura, estilo e conteúdo.

c) Processo de categorização: momento em que começamos a analisar os resultados obtidos.

Os resultados foram avaliados e apresentados de forma descritivo-analítica, seguindo os estudos de gênero (BAKHTIN, 2003) e, quando necessário, da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2003). Para que possamos compreender melhor o que é um *podcast*, passaremos na sequência a discorrer sobre convergência e suporte mediático, já que assim são entendidos e veiculados.

^o A tabela com os dados encontra-se adiante.

1.1 CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA

Convergência pode ser interpretada como um processo gerado pela melhoria das tecnologias e suas novas ferramentas tecnológicas. Para Jenkins (2009, p.29), “ela representa uma transformação cultural, à medida que os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos”.

De acordo com García Avilés (2007), “é impossível compreender a comunicação sem considerar a convergência”. Ela influencia as práticas e rotinas de produção de todos os veículos de comunicação.

A convergência refere-se ao fluxo de conteúdos através de diferentes suportes midiáticos, a cooperação entre mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2008, p. 29)

Há níveis diferentes de convergência, podemos citar a empresarial, a profissional e a tecnológica. Segundo Salaverría e Negredo (2008), “a convergência empresarial se refere à diversificação midiática ocorrida em empresas”, ou seja, ocorre quando uma mesma empresa trabalha com diferentes veículos de comunicação.

Ao utilizar esses diferentes meios de comunicação e somarmos com as tecnologias existentes, as características dos profissionais também tendem a sofrer alterações. Surge então a convergência profissional.

Compreendida por Salaverría, 2003, p. 33:

Como uma convergência na qual o profissional e o pessoal, no caso o indivíduo leitos, se chocam e muitas vezes trabalham em conjuntos. [...] É necessário conhecer as técnicas de investigação, as novas fontes digitais e dominar os códigos tanto textuais quanto audiovisuais para elaborar um bom conteúdo multimídia de qualidade e relevância para o leitor.

No presente trabalho, dada sua especificidade, levamos em consideração a convergência tecnológica. Para Salaverría e Negredo (2008), “trata-se da base da convergência profissional, de conteúdos e empresarial. Corresponde à revolução instrumental que está tendo lugar, nos últimos anos, no processo de composição, produção e difusão da imprensa”.

Dois exemplos clássicos dessa convergência são a internet e os celular, esses trazendo consequências significativas para os rádios, ou seja, sua progressiva mobilidade e as suas dimensões cada vez mais reduzidas, “tornaram a comunicação mediada um fenômeno tão ubíquo que já não é mais possível escapar do mandado

da comunicação. Temos de nos comunicar sempre, como cada vez mais frequências e eficácia” (FELINTO, 2006, p. 03).

1.2 SUPORTE MIDIÁTICO E *PODCAST*

Na pós-modernidade, deparamo-nos com a liquidez das mensagens. Tudo parece, ou é passageiro e com tempo de validade (BAUMAN, 2014). Nos meios de comunicação, as dinâmicas de produção e consumo alteraram-se, inclusive os programas de rádio. Antes esses eram estreitamente sonoros e transmitidos via um aparelho de diferentes proporções, hoje muitos programas possuem imagens em movimento, fotografias, hipertextos, links e interação em tempo real, veiculados pela internet.

O cenário é de mudanças, e elas expressam substancialmente uma nova dinâmica cultural, considerando a comunicação como uma prática cultural que deve atender às demandas sociais.

Situamo-nos, portanto, na era digital, em que a tecnologia está fortemente presente e, embora, infelizmente, estejamos perdendo a arte de trocar experiências face-a-face, de ouvir e até de aceitar a expressão de uma opinião contrária à nossa, a tecnologia pode ser uma grande aliada na e para a aquisição de conhecimento e de favorecer a comunicação, como destaca (CEBRIÁN HERREROS, 2001, p. 22):

[...] não se trata de invadir o terreno dos demais meios, senão de obter o máximo proveito das possibilidades multimidiáticas que se pode incorporar; se trata de partir do som como elemento nuclear e desenvolver as demais possibilidades de escrita e de imagens na minitela dos receptores digitais para ampliar e melhorar sua capacidade informativa.

O *podcast* é um dos retratos dessa nova dinâmica social, visto que, quando já se pensava no esquecimento dos programas de rádio, eles tomaram um novo rumo: a hipermobilidade, ou seja, a possibilidade de se estar em qualquer lugar e o tempo todo conectado através de dispositivos e dados móveis, oferecendo-nos, inclusive, um meio pelo qual acessamos informações e expressamos nossos sentimentos em relação a elas.

2. GÊNERO

O estudo do gênero não é novo, pode-se dizer que tenha sido iniciado por Platão há pelo menos vinte e cinco séculos e esteve ligado especialmente aos gêneros literários, firmando-se com Aristóteles, passando na sequência por Horácio e Quintiliano.

Atualmente, esse estudo já não está mais vinculado apenas à literatura, mas “é usado para referir uma categoria diferente de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” Swales (1990, apud MARCUSCHI, 2003p. 33).

Com Aristóteles, temos uma teoria sobre os gêneros e a natureza do discurso, em que são citados os elementos do ponto de vista funcional: o discurso deliberativo servia para aconselhar ou desaconselhar, numa ação futura; o judiciário tinha a função de acusar ou defender retratando a um passado, enquanto o demonstrativo, predominantemente referia-se a um elogio ou censura, com ação centrada no presente. O que se tem, portanto, é uma construção teórica associando formas, funções e tempo, tornando-se a ênfase pela qual a retórica, séculos depois, ancoraria seus pressupostos.

Candlin, citado por Bhatia (1977, p.629), assevera que a noção de gênero é “um conceito que se achou no tempo” e que vem sendo usado de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação. sociólogos, tradutores, linguistas da computação, entre outros, e que o tem tornado um empreendimento cada vez mais multidisciplinar, englobando uma análise do texto e do discurso, e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda buscando responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Para Bakhtin (*opus cit*) é impossível comunicar-se verbalmente sem que seja por algum gênero, da mesma forma que não é possível comunicar-se verbalmente sem que seja por algum texto, chegando à conclusão de que toda a manifestação verbal ocorre apenas por meio de textos realizados em algum gênero, levando-nos a compreendê-los como formas culturais e cognitivas de ação social que ocorrem de modo particular na linguagem. Bakhtin (*opus cit*, p. 301-302) afirma:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.

Koch (2006) defende que os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que

se envolvem nas diversas práticas sociais. Essa mesma competência orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.

Da mesma forma, seguindo Bakhtin (1992, p. 301-302), revelamos nossa competência metagenérica quando moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros e, ao ouvir a fala do outro, identificamos de imediato seu gênero.

Em sua perspectiva, um gênero pode ser assim caracterizado:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca;
- São identificáveis pela sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático.
- Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor;

Para o autor, existem gêneros primários (como por exemplo os diálogos do dia-a-dia) e os secundários (complexos, isto é, que estão relacionados à comunicação cultural mais evoluída da sociedade).

O que é reforçado por Marcuschi, (2008), para quem hoje se tem novos gêneros em velhas bases, pois o uso intensivo das tecnologias, atualmente, tem proporcionado o surgimento de novos tipos.

Prossegue informando que, mesmo que as novas formas discursivas estejam relacionadas às novas tecnologias (*podcast*, teleconferências, etc.), esses novos gêneros têm por base os já existentes. Para o autor, o estudo de gêneros textuais deve ser feito de maneira interdisciplinar levando em consideração o funcionamento da língua e as atividades culturais e sociais envolvidas no processo. É isso que procuraremos fazer na sequência.

3. O GÊNERO *PODCAST*

Como mencionado, os *podcasts* são *transmídias* de convergência tecnológica, portanto gêneros secundários. Além disso, seus temas surgem a partir de uma reflexão acerca do que tem sido veiculado e discutido no mundo na instância de sua preparação e/ou veiculação.

Além disso, constituem-se como uma pseudo-conversação espontânea, porque envolvem mais de um falante, mas oriundos de um roteiro previamente estabelecidos e, é importante que frisemos, depois de gravados, sofrem edições.

Quanto à sua estrutura composicional, estilo e conteúdo, avaliaremos na sequência, depois da análise das tabelas com a síntese do que foi observado em cada um dos temas delimitados neste trabalho.

3.1 PODCAST DE NOTÍCIAS DO COTIDIANO

3.1.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Tabela 1: Podcast

PARTES	O Assunto G1 spotify:show:4gkKyFdZzkv1eDnITVr guk	Café da Manhã spotify:show:6WRTz Ghq3uFxmrxHrHh1lo	Simplão <a href="https://cutt.ly/vxG
alxE">https://cutt.ly/vxG alxE	Digital de Tudo JP spotify:show:52wnj YnJnTlyrfKgUPmDx S
Introdução	Apresenta matérias/notícias para contextualizar o assunto abordado no episódio; Apresentação do apresentador, do assunto e pauta e do(s) entrevistado(s); Relembra as plataformas que está disponível para ter acesso.	Narram/apresentam matérias/notícias para contextualizar o assunto principal abordado no episódio; Apresentação do entrevistado para o assunto principal.	Apresentação formal da apresentadora; relembra quando os episódios ficam disponíveis; faz breves comentários; Apresenta o entrevistado, caso tenha.	Apresentação do <i>podcast</i> , apresentador (es) e entrevistado. Discorrem detalhes sobre o tema para contextualizar o assunto abordado no episódio.
Desenvolvimento	Começa com uma pergunta ao primeiro entrevistado, o mesmo responde; apresenta trecho de alguma matéria sobre o assunto para melhor explicação; O mesmo ciclo se repete ao segundo entrevistado, na segunda parte do episódio.	Começa com uma pergunta para o (s) entrevistado (s), o (s) mesmo (s) responde (m); apresenta trecho de alguma matéria sobre o assunto para melhor explicação. O mesmo ciclo se repete entre os apresentadores e os entrevistados do episódio.	Inicia com os principais assuntos; segue uma ordem cronológica, comenta os pontos mais relevantes. Caso tenha entrevistado, as perguntas são feitas na segunda parte.	Inicia com uma pergunta para o entrevistado, o mesmo responde; é questionado durante as explicações. O mesmo ciclo se repete entre os apresentadores e o entrevistado.

Conclusão	Finaliza agradecendo aos entrevistados, informa as fontes das reportagens adicionadas durante as entrevistas; relembra as plataformas e o apresentador.	Finaliza retornando o <i>podcast</i> , seus parceiros e seus apresentadores, juntamente com sua produção e edições; Informa quais foram as fontes das reportagens utilizadas durante o episódio e se despendem.	Encerra citando as parcerias, o alcance, redes sociais pessoais e do <i>podcast</i> ; Agradece a contribuição do entrevistado, os ouvintes e se despede.	Encerra agradecendo aos ouvintes, entrevistado e a toda equipe de produção e edições; relembra e recomenda as plataformas; o(s) apresentador(es) se despede(m).
Intervalo (s)	Sim, quando há dois entrevistados	Sim, rápidos entre as perguntas para os entrevistados e para informar outros assuntos (“o que mais você precisa saber hoje”) do dia.	Sim, pausas rápidas entre os temas.	Sim, rápidos entre as perguntas para o entrevistado.
Se sim, quantos	1	Varia de acordo com a quantidade de perguntas e dos “outros assuntos” do dia.	Varia de acordo com a quantidade de temas/perguntas.	Varia de acordo com a quantidade de perguntas.
Observações	Merchandising/pa trocínio “Oferecimento BTG+”	Não houve agradecimento ao entrevistado.	Lançado por “Half Deaf”	Merchandising no início dos episódios.
Tempo (Duração)	Duração média de 25 minutos	A duração se encontra no intervalo médio de 25 a 30 minutos.	Duração média de 10 minutos.	A duração se encontra no intervalo médio de 30 a 35 minutos.
Veiculação (Diário ou Semanal ou Temporadas)	Diário, de segunda a sexta	Diário, de segunda a sexta	Semanal	Semanal, a cada 7 dias.

Fonte: Os autores.

3.1.2 ESTILO

Tabela 2: *Podcast*

PARTES	O Assunto G1	Café da Manhã	Simplão	Digital de Tudo JP
Pergunta-Resposta	Sim. O episódio todo adota esse estilo.	Sim. Maior parte do episódio foi perguntas-respostas, já perto do final houve apenas notícias.	Não, para as narrativas. Sim, para as entrevistas, quando há entrevistados.	Sim, grande parte do episódio é composto por perguntas-respostas.
Linguagem – Registro (coloquial ou formal)	Linguagem Formal	Linguagem formal com pequenos trechos coloquiais nas perguntas e respostas.	Linguagem coloquial	Linguagem formal com pequenos trechos coloquiais.

Linguagem – Variante (padrão culto – linguagem jovem)	Padrão culto	Padrão Culto	Linguagem jovem	Padrão culto
Organização da Oração: Ordem Direta	Apresenta em alguns instantes a ordem direta nos seus períodos, principalmente do apresentador. Formando períodos claros e objetivos.	Apresenta em alguns instantes a ordem direta nos seus períodos, principalmente dos apresentadores. Formando períodos claros e objetivos.	Nas narrativas e perguntas há o emprego de ordem direta.	Apresenta em alguns instantes a ordem direta nos seus períodos, principalmente do (s) apresentador (es). Formando períodos claros e objetivos.
Organização da Oração: Ordem Indireta	A resposta dos entrevistados se apresenta a ordem indireta visando responder à pergunta.	A resposta dos entrevistados se apresenta a ordem indireta visando responder a pergunta e as vezes colocam suas opiniões.	A resposta dos entrevistados se apresenta a ordem indireta visando responder a pergunta e as vezes colocam suas opiniões.	A resposta dos entrevistados se apresenta a ordem indireta visando responder a pergunta e as vezes colocam suas opiniões.
Organização da Oração: Voz passiva	Na introdução foca-se no assunto a ser trabalhado.	Na introdução foca-se no assunto principal a ser comentado e no fim com as notícias do dia.		Na introdução foca-se no assunto a ser trabalhado.
Observações	Observam-se edições durante os episódios,	Observam-se edições durante o episódio	Observam-se poucas edições durante o episódio	Observam-se edições durante o episódio

Fonte: Os autores.

3.1.3 CONTEÚDO TEMÁTICO

Tabela 3: *Podcast*

PARTES	O Assunto G1	Café da Manhã	Simplão	Digital de Tudo JP
Mantém o tema ou desvia?	Mantém	Mantém	Desvia em partes	Mantém
Observações	Para manter o assunto, apresenta partes de noticiários sobre o mesmo	Para manter o assunto, apresenta partes de noticiários sobre o mesmo	Mantém o assunto durante o noticiário. O entrevistado contribui com curiosidades sobre o mesmo assunto, ou assuntos diferentes.	O entrevistado contribui com curiosidades que tangenciam com o assunto principal.

Fonte: Os autores

3.2 PODCASTS DE CIÊNCIAS

3.2.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Tabela 4: *Podcast*

PARTES	Serendip spotify:show:7LF XF9CDFZjYwYSz Lqk5z4	SciTalk spotify:show:77H 2pH1GaNiDrDFS UFffj1	Be!Conectado spotify:show:2X BjX34Vp4ThWe Jpyc2acr	Horizonte de Eventos spotify:show:3Cb4io9 tSkrrZTFUbh4V4q
Introdução	Apresentam uma introdução geral sobre o <i>podcast</i> ; Discorrem curiosidades e fatos até chegar ao assunto do episódio; Apresentação dos apresentadores;	Apresenta o <i>podcast</i> e o apresentador; agradece os ouvintes e divulgadores e o alcance do <i>podcast</i> ; divulga as redes sociais; informa como contribuir e onde entrar o <i>podcast</i> . Caso tem entrevistado apresenta-o.	Os apresentadores se apresentam e agradecem a audiência; abordam os principais questionamentos sobre o tema do <i>podcast</i> .	Apresenta o <i>podcast</i> e o apresentador; agradece aos ouvintes e faz uma breve introdução detalhando os objetivos do tema em questão.
Desenvolvimento	Os apresentadores, obedecendo uma ordem cronológica, narram a história junto com acontecimentos e curiosidades, referentes ao assunto/tema do episódio.	O assunto principal é apresentado através de uma narrativa feito pelo apresentador ou pela autodescrição do entrevistado.	Os apresentadores citam detalhes e curiosidades sobre o assunto para o melhor entendimento do ouvinte; fazem comparações para extrair os pontos positivos e negativos.	É narrado em uma ordem cronológica, explicando e exemplificando cada etapa utilizando-se de dados técnicos, curiosidades, comentários e observações.
Conclusão	Retomam reapresentando-se; informam a rede social do <i>podcast</i> , sua parceria e agradecem seus ouvintes, editores e interpretes da narrativa.	Nas narrativas o episódio termina deixando para os ouvintes a nostalgia. Nas entrevistas, o entrevistado contribui com uma mensagem final e o apresentador se despede e agradece.	Terminam pedindo para que o público visite e comente as redes sociais do <i>podcast</i> , levando dúvidas e contribuições. Agradecem aos ouvintes e despedem-se.	Retoma reapresentando-se; encerra com um breve resumo; informa as redes sociais para contato; indica aos ouvintes que contribuam com sugestões e finaliza com agradecimentos.
Intervalo (s)	Não	Sim, rápidos entre as perguntas.	Sem intervalos	Sim, entre os tópicos
Se sim, quantos		Varia de acordo com a quantidade das perguntas.		Varia com a quantidade de temas abordados
Observações		Há efeitos sonoros em alguns momentos do episódio. E nas narrativas não existir uma		Há efeitos sonoros em alguns momentos do episódio.

		conclusão comum.		
Tempo (Duração)	Duração média de 30 minutos.	Narrativas: média de 10 minutos. Entrevistas: média 60 minutos.	Intervalo de duração média de 35 à 40 minutos.	A duração se encontra no intervalo médio de 35 à 40 minutos.
Veiculação (Diário ou Semanal ou Quinzenais ou Temporadas)	Temporadas	Quinzenal	Temporadas	Quinzenal

Fonte: Os autores

3.2.2 ESTILO

Tabela 5: *Podcast*

PARTES	Serendip	SciTalk	Be!Conectado	Horizonte de Eventos
Pergunta-Resposta	Não. O episódio é uma narrativa feita pelos apresentadores.	Não, para as narrativas. Sim, para as entrevistas, chegando perto de um bate-papo.	Sim, o episódio chega a ser um bate-papo.	Não. O episódio é uma narrativa feita pelo apresentador.
Linguagem – Registro (coloquial ou formal)	Linguagem formal com trechos coloquiais nas contribuições pessoais feitas pelos apresentadores.	Linguagem formal com alguns momentos toques coloquiais nas entrevistas	Linguagem coloquial	Linguagem formal com alguns esclarecimentos coloquiais para facilitar o entendimento.
Linguagem – Variante (padrão culto – linguagem jovem)	Possui uma linguagem jovem.	Nas narrativas: padrão culto. Nas entrevistas: culto e jovial.	Linguagem jovem	Padrão culto nas narrativas
Organização da Oração: Ordem Direta	Apresenta em alguns instantes a ordem direta ao que tange a história, curiosidades e fatos.	Nas narrativas, nas perguntas e nas respostas há o emprego da ordem direta.	Apresenta em alguns momentos a ordem direta ao que tange a fatos e curiosidades.	Apresenta ordem direta nas narrativas, formando períodos claros e objetivos.
Organização da Oração: Ordem Indireta	As contribuições feitas pelos apresentadores situam-se de ordem indireta.	Há ordem indireta quando o apresentador e entrevistado citam tópicos tangenciais ao assunto do episódio.	Há ordem indireta nas contribuições feitas pelos apresentadores e quando citam tópicos tangenciais ao assunto do episódio.	As contribuições do apresentador situam-se de ordem indireta.
Organização da Oração: Voz passiva	Destaca-se a voz passiva na introdução e colocações dos apresentadores.		Destaca-se a voz passiva na introdução e colocações dos apresentadores.	Há voz passiva na introdução e colocações do apresentador.

Observações	Observa-se edições durante o episódio	O apresentador deixa o entrevistado bem à vontade para discorrer livremente com o que achar interessante sobre o tema.	Percebe-se pouca ou quase nenhuma edição, onde discorre livremente como um bate-papo.	Observa-se edições durante o episódio
-------------	---------------------------------------	--	---	---------------------------------------

Fonte: Os autores

3.2.3 CONTEÚDO TEMÁTICO

Tabela 6: *Podcast*

PARTES	Serendip	SciTalk	Be!Conectado	Horizonte de Eventos
Mantém o tema ou desvia?	Mantém.	Mantém o assunto principal.	Desvia em alguns momentos	Mantém
Observações		O entrevistado contribui com curiosidades que tangenciam com o assunto principal.	Os apresentadores utilizam-se de comparações pessoais e/ou externas.	

Fonte: Os autores

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para facilitar a compreensão da discussão dos dados obtidos, seguiremos, na discussão, a mesma ordem apresentada das tabelas.

4.1 PODCAST DE “NOTÍCIAS DO COTIDIANO”

4.1.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Os quatro *podcasts* selecionados apresentaram estrutura de um texto escrito de organização lógica, ou seja, com Introdução, desenvolvimento e conclusão, embora idealizados e veiculados em forma de conversação. Assim, nos quatro a conversação organizava-se em torno de um contexto específico. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p.17), citando Ditmann, 1979, ensina: ‘(...) a conversação como sendo uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum, em turnos de modelo pergunta x resposta”:

Exemplo:O Assunto G1 – Episódio 17 de março de 2021

- Apresentadora (Renata): Você pode avaliar pra nós o uso da LSN (Lei de Segurança Nacional)?

- Entrevistada (Fabiana): Pontuar o texto da LSN, não obstante ser um texto que já sofreu uma desnaturalização natural[...]

Além disso, os quatro apresentaram intervalo, porém com fins diferentes: ora para veicularem propagandas dos patrocinadores, ora como marcadores de mudança de tema.

Quando apresentavam intervalos veiculando propagandas, encontram-se elas no começo do episódio.

Exemplo: Digital de Tudo JP – Episódio 19 de março de 2021

“Ouvinte do 8 Turbo GDI, 7 lugares. O Tiggo 8 introduz na categoria o câmbio eletrônico joystick[...]”

O Assunto G1 – Episódio 17 de março de 2021

“O Assunto é um oferecimento do BGT+, baixe o app e inove o seu jeito de usar banco. ”

Já os marcadores de mudança de tema ou de entrevistados, temos uma breve “interrupção” percebida com a introdução de um efeito sonoro.

Exemplo: O Assunto G1 – Episódio 17 de março de 2021 nos segundos 15:49 a 15:53.

Embora a veiculação dos *podcasts* simulem uma conversação espontânea, ousamos chamá-las de pseudo-espontâneas, porque, como já dito: a) os textos veiculados devem seguir um roteiro pré-estabelecido de perguntas que, podem até ter sido enviadas com antecedência ao entrevistado; b) todos os *podcasts* são editados antes de serem baixados na internet e, nesse sentido, marcadores conversacionais, como *né*, *então*, *daí*, truncamentos e pausas, tão presentes em conversações espontâneas, raramente são percebidas.

4.1.2 ESTILO

Como já falado, atendendo aos pressupostos da conversação, os *podcasts* ocorrem em turnos, lembrando com Marcuschi que: “Turno é aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (*opus cit*, p. 18), seguindo, predominantemente, o roteiro proposto por Marcuschi (*opus cit*, p. 19):

A – fala e para

B – toma a palavra fala e para

A – volta à palavra fala e para

B – volta a falar e para

Exemplo: O Assunto G1 – Episódio 17 de março de 2021

- Apresentadora (Renata): Você pode avaliar pra nós o uso da LSN (Lei de Segurança Nacional)?

- Entrevistada (Fabiana): Pontuar o texto da LSN, não obstante ser um texto que já sofreu uma desnaturação natural[...]

- Apresentadora (Renata): Quero aproveitar do teu conhecimento “pra” gente entender melhor [...]: o que é a Lei de Segurança Nacional; a origem; o propósito dela e como é que ela chegou aos termos atuais.

- Entrevistada (Fabiana): A Lei de Segurança Nacional, a primeira, o primeiro texto que a gente tem é de 1935, é a Lei de número 38 de 1935[...]

Quanto ao registro, excetuando o *podcast* “SIMPLÃO” que se utiliza do coloquial, os demais, apresentam linguagem formal. Em relação à variante, a culta predomina, excluindo-se também aquele mesmo *podcast*, que por vezes faz uso do falar dos jovens, até porque seus ouvintes assim o são, fato observado pelas interações havidas com os interlocutores virtuais.

Exemplo: O Assunto G1 – Episódio 17 de março de 2021

“[...]pontuar o texto da LSN, não obstante ser um texto que já sofreu uma desnaturação natural[...]

Exemplo: Simplão – Episódio 1 de fevereiro de 2021

“[...] e que os sintomas são similares aos de Covid-19 que a gente já ‘tá’ acostumado, ‘né’ [...]”

“[...] é importantíssimo se manter alerta e continuar tomando todos os cuidados necessários, *tipo*: distanciamento social, usar máscaras, lavar bem a mão, passar álcool quando você não consegue lavar bem a mão, *enfim*. [...]”

A forma de contextualização para inserção do tema apresentou variações, sendo, por vezes introduzidos por meio da divulgação de várias notícias tangenciando o assunto até a, primeiramente, apresentar o convidado e já o posicionar a respeito do assunto a ser debatido. Ou seja, ora circundam o tema, ora vão a ele diretamente, o que ocorre durante as perguntas e respostas em “O Assunto G1” e “Café da Manhã”. No “Simplão”, o assunto é apresentado diretamente.

O que diz respeito à presença ou não dos intervalos, como já falado, funcionam eles ou como marcadores de mudança de turno ou para inserção de propagandas, tendo sido observados em episódios mais longos.

As perguntas foram predominantemente formuladas na ordem direta, o mesmo ocorrendo na maioria das respostas:

Exemplo: Café da Manhã – Episódio 16 de março de 2021

Pergunta (OD): [...]Daniel, quando e como começaram as conversas no Planalto sobre trocar de novo o comando do Ministério da Saúde?

Resposta (OI): A pressão pela saída do Pazuello aumentou bastante na semana passada, sempre houve uma pressão, mas ela ficou mais forte nesses últimos dias, quando o Brasil começou a viver o pior momento da pandemia, com recorde de mortes, escassez de vacinas [...].

As abordagens temáticas ocorrem predominantemente na voz ativa, até mesmo para destacar o foco temática:

Exemplo: (O Assunto G1): (...) o Brasil começou a viver o pior momento da pandemia (...)

4.1.3 CONTEÚDO TEMÁTICO

Nos quatro *podcasts* analisados, o tema escolhido para discussão foi mantido. No *podcast* “O Assunto G1”, no dia 17 de março de 2021 o tema foi Estado de Intimidação; no “Café da Manhã”, no dia 16 de março de 2021 o tema foi sobre a terceira mudança do comando do Ministério da Saúde e no *podcast* “Digital de Tudo JP”, no dia 18 de março de 2021 o tema foi Gestão humanizada no desenvolvimento de times e projetos de tecnologia – com Andrea Iorio. Contudo, no “SIMPLÃO”, no dia 7 de dezembro de 2020, dado, possivelmente, os objetivos e o público, o

temaResumão da semana + AmarElo – É tudo para ontem foi permeado por curiosidades, novidades, etc. Vale pontuar uma participação especial que nos chamou atenção no episódio, a do Emericida, que comenta o documentário AmarElo – É tudo para ontem. Verbaliza ele a necessidade de conquistarmos espaços, termos afeto com o lugar de origem e de nos apaixonarmos pela história local. Acrescenta ainda acerca de uma pergunta discutida conosco bastidores “qual é a coisa mais importante de todas” e, por senso comum, chegam à conclusão de que é a relação, pois no encontro se descobre o sentido da vida. Essa sensibilidade demonstrada pelo *rapper*, não é por ele expressa com frequência.

4.2 PODCASTS SOBRE CIÊNCIA

4.2.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL

A estrutura composicional nos *podcasts* analisados que discutem Ciência mostrou-se também similar a um texto escrito de organização lógica, com introdução, desenvolvimento e fechamento (conclusão), mas diferentemente dos que tratam de notícia, neles há pouca presença de entrevistados e raramente é travada uma conversação, cabendo ao locutor (ou locutores) a apresentação e ampliação do tema trazido à baila na ordem do dia.

Exemplo: Serendip – Episódio 07 de dezembro de 2020

[...] “Hoje, nós vamos falar sobre uma cientista incrível, uma das pessoas mais talentosas que já viveu e talvez a maior cientista do século XX. ”

Há, contudo, uma interação com os interlocutores virtuais que fazem perguntas que, respondidas, auxiliam na e para a ampliação do tema discutido.

Observamos que os locutores dos *podcasts* “Serendip” e “Horizonte de eventos”, para encaminharem a conclusão do assunto, reapresentam-se, divulgam suas redes sociais, para, então, finalizarem o evento.

Exemplo: Serendip – Episódio 07 de dezembro de 2020

[...] “Se você não segue a gente ainda, o nosso Twitter é @podcastserendip, aproveita e curtir lá, nós também estamos no Instagram @podcastserendip; estes são os canais oficiais do *podcast*. [...]”

Na realidade, nos *podcast* há divulgação nas redes sociais, ora no começo do episódio ora no fim. Lembramos que hoje, ter muitas visitas, curtidas e inscrições em diversas redes gera honorários que, obviamente, sustentam os *podcasts*, sua programação e idealizadores.

4.2.2 ESTILO

Dentre os *podcasts* analisados, somente o “Be!Conectado” apresenta uma variante predominantemente diastrática jovem, com registro que chega beirar a informalidade. Quanto aos demais, quando há entrevistas (que são raras), somente na interação com os entrevistados é que a conversa passa a ser distensa. No mais, a interação passa a ser locutor x interlocutor virtual. Lembramos a definição de conversação, citando agora, Fávero et alii (2010, p. 93) a conversação é “um processo interacional específico, que implica participação conjunta dos interactantes na dinâmica evolutiva de um evento comunicativo informal, localmente processado”

Exemplo:Be!Conectado – Episódio 17 de março de 2021

“Fala galera, tudo beleza? Como é que você estão? Sejam bem-vindos a mais um *podcast* do Be!Conectados [...]”

A ordem das orações é predominantemente direta, tocando-se sem rodeio no tema a abordado:

Exemplo:Be!Conectado – Episódio 17 de março de 2021

“[...] Valeu Becker, bora começar, retomar na verdade, falando sobre o mercado de games mobile, tem bastante coisas acontecendo nesse mercado, tá bem aquecido[...]”

A voz ativa predomina, mas há presença da passiva, em especial, na Introdução e apresentação dos locutores:

Exemplo:Be!Conectado – Episódio 17 de março de 2021

“[...]Estávamos meios que sumidos, mas estamos voltando agora em 2021 pra realmente não parar mais né, o Jacson...[...]”

Quanto ao estilo, vale a pena destacar os nomes dos *podcasts*: “*SciTalk*” e “*Be!Conectado*”, formados por compostos, ora de palavras ingleses, ora híbridos: inglês x português, apontando já que seu público deva ter algum conhecimento da língua inglesa.

4.2.3 CONTEÚDO TEMÁTICO

Dentre os *podcasts* analisados, o único que desvia do tema é o “*Be!Conectado*”, momento em que os apresentadores apresentam comparações pessoais ou com fatos externos, para tornar as locuções mais envolventes e próximas.

Exemplo:Be!Conectado – Episódio 07 de dezembro de 2020

“[...]A gente está começando sim a entrar no mundo aonde a caixinha do videogame, né, o hardware em si, necessário, não só do videogame, do pc pra jogos também, vai começar a não ser tanto uma necessidade porque nos temos com vários serviços disponíveis[...]”

No *podcast* “*SciTalk*”, algumas vezes o entrevistado apresenta curiosidades que tangenciam o tema principal, para, supomos, envolver os ouvintes.

Exemplo:Scitalk – Episódio dia 26 de fevereiro 2021

“[...]Na temática do *podcast* o último livro que eu (Dra. Yanna – entrevistada) li, fantástico conteúdo foi o “Mundo Assombrado pelos Demônios” de Carl Sagan, e ele é fantástico, eu acho que ele fala muito de ciência e como a gente tem que encerrar o processo científico de uma forma o mais positivo possível[...]”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos as considerações finais, vale lembrar que *podcasts* são, digamos, uma evolução dos programas de rádio, que agora usam como suporte a internet, configurando-se no que se pode chamar de transmídia, oriundos de uma convergência tecnológica. Por isso e além disso, pertencem a um gênero secundário,

° Ciência falar.
° Estou concetado.

visto que surgem a partir de um fato de interesse na instância de sua preparação/veiculação.

Dada sua contemporaneidade é que se pretendeu neste trabalho descrever e analisar esse gênero, utilizando três elementos apontados por Bakhtin (*opus cit*) como constitutivos dele: estrutura composicional, estilo e conteúdo temático. Foram delimitados para análise 08 *podcasts* que tratassem de notícias do cotidiano (04) e de ciência (04), ouvidos no período de dezembro de 2020 a março de 2021.

Ao final do trabalho, pudemos constatar que, quanto à estrutura composicional, a maioria é constituída por episódios curtos, para atender à demanda dessa nossa sociedade da pressa, da rapidez, em que tudo deve ser imediato e, dependendo da mídia em que o *podcast* é oferecido, os conteúdos podem ser mais ou menos editados, apresentando-se com duração diferenciada.

Quanto à periodicidade, essa varia muito, dependendo de seu objetivo. Além disso, muitos têm entrevistados, sobretudo os de notícias e, embora simulem uma conversa espontânea, sabemos que devem seguir um roteiro pré-estabelecido e são editados, o que buscamos chamar de pseudo-conversa espontânea.

Os que abordam ciência, normalmente, simulam igualmente uma conversa, mas agora com seu interlocutor virtual, aguardando, inclusive a interação na e para a ampliação do tema.

A maioria apresenta uma estrutura similar ao texto dissertativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Alguns têm intervalo, momento em que há troca dos entrevistados e/ou a apresentação dos patrocinadores, ocorrendo, com mais frequência, no início do episódio ou em seu final.

Quanto ao estilo, a variante predominante é a padrão, com exceção dos *podcasts*, cujo público é jovem, quando a coloquial aparece. Tal fato pode ser constatado por meio das interações nas mídias sociais. Nesse caso, também o registro observado passa pelo mais ou menos formal, com orações predominantemente na ordem direta, possivelmente para que a informação seja rapidamente apreendida pelo interlocutor.

Importante frisar que, sobretudo os de ciência, buscam direcionar seus interlocutores para as demais mídias sociais, obviamente, porque devem ser custeadas pelos próprios organizadores, diferentemente dos de notícia, visto essas já têm o suporte econômico de uma rede jornalística já consolidada.

Em relação ao conteúdo, há pouco desvio do tema, ocorrendo isso, no geral nos *podcasts* direcionados para um público mais jovem.

Como já mencionado no trabalho, o cenário é de mudanças e essas expressam substancialmente uma nova dinâmica cultural, hoje é a rapidez e a facilidade de acesso que expressam o comportamento da sociedade.

Apesar disso, não houve um apagamento do passado, o rádio não desapareceu, ao contrário, foi somado, ao que podemos dizer com Bauman (*opus cit*), com nova roupagem, moldado e refeito, com uma nova configuração. O *podcast* então surgiu para atender a esses momento, às demandas sociais que hoje se impõem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BHATIA, Vljay K. Genreanalysisistoday. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, 1997.
- CEBRIÁN HERREROS, M. **La radio em la convergência multimedia**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- FÁVERO, et alii. *Interação em diferentes contextos*. In: Bentes AC, Leite MQ (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez; 2010.
- FAZENDA, I. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FELINTO, E. Os Computadores Também Sonham? Para uma Teoria da Cibercultura como Imaginário. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, p. 1-15, julho/dezembro 2006.
- GARCÍA AVILÉS, J. A. Métodos de Investigación Sobre Convergencia Periodística. **Seminário do Acordo de Cooperação Brasil-Espanha**, Bahia, 3 a 7 dezembro 2007.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2003. 94p
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. Editora Parábola, 2008.
- ORECCHIONI, C.K. **Análise da Conversação**. Princípios e Métodos- Volume II, São Paulo: Parábola, 2006.
- SALAVERRÍA, R.; NEGREDO, S. **Periodismo integrado: convergência de médios y reorganización de redacciones**. Barcelona: Sol 90, 2008.
- SALAVERRÍA, Ramón. **Convergencia de losmedios**. Revista Latinoamericana de Comunicacion, Mar. 2003. Disponível em: <<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/artic le/view/1471/1500>>. Acesso em: 06 abr. 2021

CAPÍTULO 13

A ESCOLA COMO PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO

Osmair Oliveira dos Santos

Mestrado em Geografia (UNIR). Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/RO.

E-mail: osmairsantos@gmail.com

C. E. Zuffo

Doutorado em Geologia e Geoquímica (UFPA). Docente na Universidade Federal de Rondônia

E-mail: catiazuffo@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o modelo educacional implantado e desenvolvido nas escolas rurais no contexto atual, particularmente nas comunidades tradicionais localizadas em áreas ribeirinhas da Amazônia. Realizada nas comunidades ribeirinhas do baixo Rio Madeira, no município de Porto Velho/RO, o procedimento metodológico adotado na pesquisa foi o estudo de caso, em conformidade os esclarecimentos de Lüdke e André(1986, p. 17). Trata-se de uma realidade onde a vida das pessoas é dependente da dinâmica dos rios e educação é um dos fatores decisivo para o desenvolvimento das potencialidades locais. Essa singularidade precisa ser vista e refletida nas políticas educacionais voltadas para essa região.

Palavras-chave: Estudante. Educação. Ribeirinho. Porto Velho.

1. INTRODUÇÃO

A Região denominada de baixo Rio Madeira, no Município de Porto Velho/RO, formada pelos Distritos de São Carlos, Nazaré, Calama e Demarcação é constituída por uma variedade de ecossistemas e biodiversidades e abrange uma área de 7.833,85 km². Possui uma diversidade de povos com saberes, habilidades, costumes e valores próprios que torna a região um espaço inter/multicultural, com populações cujas diversidades cultural, social e étnica sustentam a sua riqueza sócio histórica. Sua população contabiliza cerca de 5.957 habitantes, distribuídos em 1.421 domicílios (IBGE, 2010).

A escola que nasce e se desenvolve nessa região possui extrema importância para a reprodução social das populações ribeirinhas (FABRÉ, et al, 2007). Apesar da peculiaridade e riqueza dessas localidades, marcada pela subida e descida das águas, a política educacional tem sido predominantemente pautada no modelo urbano-cêntrico. Via de regra, tem reproduzido fortemente a desvalorização do modo de vida, reforçando o êxodo rural e conseqüentemente a falta de desenvolvimento socioeconômico e cultural da região.

Este artigo tem com objetivo discutir o modelo educacional que historicamente se tem 266 Anais IX Seminário Nacional Educa levado às regiões ribeirinhas de Rondônia, cujo isolamento sociopolítico e cultural dessas comunidades as torna singular, e merecedores de uma escola que desenvolva políticas educativas diferenciadas, a partir de um currículo que evidenciem as competências e habilidades dos estudantes alinhadas com as potencialidades locais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada nas comunidades ribeirinhas do baixo Rio Madeira, no município de Porto Velho/RO, cujo atendimento educacional é composto por três escolas estaduais e 12 municipais que juntas atendem 1.705 estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (INEP, 2018).

Ancorado na gênese de que as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social é específica, assim como no pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, utilizou-se na pesquisa a abordagem

qualitativa de caráter exploratório de acordo com os princípios estabelecidos por Deslauriers (1991, p. 58) e Minayo, (2001, p. 14).

Da mesma forma, por seu objeto de estudo constituir-se da análise de um sistema educativo, algo complexo, singular e bem delimitado, com contornos claramente definidos, visando retratar a realidade de forma completa e profunda, o procedimento adotado foi o estudo de caso, seguindo os esclarecimentos de Lüdke e André (1986, p. 17).

3. DISCUSSÃO E RESULTADO DA PESQUISA

Pensar o espaço das comunidades ribeirinhas na Amazônia significa superar visões estereotipadas dos significados do que é viver essa múltipla identidade, marcada por diversos aspectos, que vão da relação com a natureza à construção da vida nas práticas do cotidiano definidas pelas cheias e vazantes dos rios. A quase inexistência, de atenção governamental é amplamente perceptível, particularmente no que se refere à garantia dos direitos sociais, como a oferta de um modelo educacional que atenda as peculiaridades locais com qualidade.

São crianças e jovens que têm suas vidas inseridas num modo peculiar de viver, trabalhar e estudar. Muitas dessas crianças já começam a lidar com a pesca e a agricultura desde muito cedo, participando dos fazeres e do sustento diário de suas famílias. A invisibilidade carregada consigo, proporciona a inexistência de uma política educacional que tenha como base o desenvolvimento humano, com currículos centrados na aprendizagem ativa e reflexiva que vise o desenvolvimento de cidadãos capazes de responder de forma autônoma as transformações advindas do processo de globalização.

Percebe-se que o atendimento educacional em comunidades ribeirinhas do baixo rio Madeira, no Município de Porto Velho não dispõe de um planejamento efetivo e reflete o modelo urbano cêntrico, sem dar importância aos interesses da população local. Trata-se de uma estrutura advinda da imposição social, na qual os padrões educacionais, culturais, didáticos e institucionais urbanos são transpostos para as unidades educacionais rurais, deixando de explorar as potencialidades econômicas, sociais e culturais vividas pelos educandos, no local onde vivem.

As análises realizadas em documentos existentes nos sistemas educacionais municipais e estaduais, como Proposta Curricular, Programa Formação de

Professores, Calendário Escolar, entre outros voltados para o desenvolvimento da educação no município, não apresentam propostas que respeite as diferenças e características enquanto escola que abriga outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas.

Mesmo a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, conceber que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente quanto aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural, tais condições ainda não se tornaram reais nas escolas ribeirinhas.

Persiste no universo educacional ribeirinho uma dicotomia em pensar no aluno que se quer formar quando a sua educação escolar não reflete o seu modo de viver e de se organizar no contexto do ambiente onde vive. Neste contexto é salutar refletir na importância das escolas e da educação no ambiente ribeirinho, não somente pelas difíceis condições de acesso, precariedades físicas, dinâmica dos rios e trabalho do professor, mas, sobretudo pela transformação que a mesma é capaz de gerar e influenciar no desenvolvimento das pessoas.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou a necessidade de repensar as práticas e os conceitos pedagógicos desenvolvidos nas escolas ribeirinhas. Para isso, sobrepõem-se como condição primeira que os saberes tradicionais, as crenças e a cultura dessas populações sejam considerados nas discussões de um projeto de escola, que inspirada na nova Base Nacional Comum Curricular traga consigo a construção de uma proposta que impacte diretamente na vida dos ribeirinhos.

Uma pedagogia diferenciada que articule o saber cultural com o saber científico despidido de qualquer preconceito e que considere as peculiaridades geográficas da região, formação de professores e discussões quanto às possibilidades da formatação de um currículo por competência que valorize e almeje a aprendizagem ativa e reflexiva dos alunos em uma escola com outro modo de viver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DESLAURIERS J. P. Recherche qualitative: guide pratique. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

FABRÉ, Nídia Noemi, et al (Org.). Sócio biodiversidade e conservação da várzea amazônica. Manaus: Pyrã, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: . Acesso em 29 de maio de 2019.

IBGE. Censo Demográfico – 2010: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: . Acesso em 29 de maio de 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-993561-5-5