



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E52 Entre saberes e fazeres: reflexões e práticas sobre
1.ed. aprendizagem em contextos pedagógicos [livro eletrônico]
/ organização Cleber Bianchessi – 1.ed. – Curitiba-PR:
Editora Bagai, 2021.
E-Book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-71-8

1. Aprendizagem e ensino. 2. Pedagogia. 2. Práticas
educacionais. 3. Reflexões – Pedagogia. 4. Saber e fazer.
I. Bianchessi, Cleber.

05-2021/41

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:
1. Pedagogia: Estudo e ensino 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-71-8.16.05.21>

ISBN 978-65-89499-71-8



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
organizador

ENTRE SABERES E FAZERES:
reflexões e práticas sobre a aprendizagem em
contextos pedagógicos



1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
A (RE) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	11
<i>Maria de Lourdes Teixeira Barros</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO APRENDIZADO NEUROCIRÚRGICO	24
<i>Rogério Luiz Aires Lima Maria Carla Vieira Pinho Ednéia de Cássia Santos Pinho</i>	
UM HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROFESSOR DE BEBÊS: DA PEDAGOGIA DA ESCUTA À PEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE	35
<i>Jefferson Antonio do Prado</i>	
O PROCESSO DE ESCRITA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES	47
<i>Clarice Vaz Peres Alves Marion Rodrigues Dariz Márcia Teixeira Antunes</i>	
MEMORIAL ACADÊMICO: POTENTE DIAGNÓSTICO DA CULTURA HERDADA	60
<i>Ronilson de Souza Luiz</i>	
POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO OESTE DA BAHIA: AVANÇOS E AÇÕES REALIZADAS PELA UFOB	69
<i>Cristine Elizabeth Alvarenga Carneiro Dayton Fernando Padim Erick Samuel Rojas Cajavilca Elâyny Hellen Souza Soares</i>	
PINÓQUIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI.....	82
<i>Luís Fernando Ferreira de Araújo Ana Claudia Maciel de Moraes Michele Fernandes Santos Rose Mary Messias</i>	
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO: DO ENTENDER AO FAZER PEDAGÓGICO	91
<i>Camila da Silva Vasconcellos Braz Priscila Silveira Martins Rafael Rossi de Sousa</i>	
UMA COLEÇÃO CHEIA DE NÓS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE MACRAMÊ NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	106
<i>Danielle Silva Simões-Borgiani Marylin Viana Bandim</i>	

PARQUINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA, ARQUITETURA E DESIGN	114
<i>Patrícia Dias Prado Giulia Yumi Arakawa Dal Col</i>	
IMAGINÁRIOS E ESTEREÓTIPOS: A MULHER NO MAGISTÉRIO EM PRODUÇÕES DA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CULTURA VISUAL	127
<i>Diana Juciele Ribeiro Eduarda Teixeira Streck Robson Thomas Ribeiro</i>	
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: UMA REVISÃO	139
<i>Luciete Carvalho da Silva Claudia da Silva Gomes de Souza Aurean Cavalcante Ellessondres Malinalia Ines Rocha Marcião</i>	
AS CRIANÇAS E O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA.....	151
<i>Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro Edson Ribeiro Luna</i>	
CONSTRUINDO SABERES E FAZERES NA ÁREA DA AVALIAÇÃO	162
<i>Lígia Silva Leite Sonia Regina Natal de Freitas Sandra Maria Martins Redovállo Ferreira</i>	
EXPRESSÕES GRÁFICAS (CHARGES) E MÚSICAS ENGAJADAS – CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	172
<i>Rosália Caldas Sanábio de Oliveira Érico Anderson de Oliveira Fabiana da Conceição Pereira Tiago</i>	
ESCOLA, POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROJETO INTERAÇÕES COMO DISPOSITIVO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	185
<i>Érico José dos Santos Cândida Maria Santos Daltro Alves Thays Santos Costa Cristiane Silva Lira</i>	
QUALIFICAÇÃO DA QUANTIDADE: PRÁTICAS COM QUANTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	197
<i>Rosimeire da Silva Rosa Moura</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA.....	210
<i>Letícia Maria Passos Corrêa Joice Pereira da Silva Carvalho</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	220
ÍNDICE REMISSIVO	221

APRESENTAÇÃO

Ao longo de muitos anos o professor foi considerado o único detentor do conhecimento. A sua atividade precípua na sala de aula era o de apenas depositar este conhecimento, já que era da sua competência decidir o aprendizado necessário que o aluno precisava. Por outro lado, esse mesmo aluno era um mero receptor, na qualidade de objeto.

Com o surgimento de novos saberes e fazeres educacionais, o aluno passa a ser concebido como um sujeito colaborador, ativo e agente independente do seu próprio processo de aprendizagem ao participar da dinâmica do ambiente escolar com conhecimentos prévios. O Saber e o Fazer em contextos pedagógicos passam a ser compreendidos numa relação de compartilhar conhecimentos e pelo ato de suscitar curiosidades. Neste processo, o professor não é mais o único e exclusivo detentor do conhecimento, mas o mediador e o articulador dos saberes necessários ao cotidiano dos alunos.

A prática educativa, em contextos pedagógicos, reflete sobre os saberes curriculares e fazeres experienciais discentes e docentes de modo a fomentar esta atividade em ação no contexto escolar possibilitando que os saberes e o fazeres pedagógicos sejam integrados entre teoria e prática.

Nesse contexto, a fim de se estabelecer relações entre os saberes construídos na academia e os saberes construídos na prática de sala de aula manifestados pelos fazeres em contextos pedagógicos, esta obra apresenta relatos de experiência que contemplam o diálogo com o ensino e a pesquisa. Além disso, o estudo expõe ações individuais ou interdisciplinares, bem como articulação dos diversos campos epistemológicos, os elementos e componentes curriculares das reflexões, conhecimentos e experiências pedagógicas.

Neste sentido, os capítulos refletem o espaço da escola dentro e fora dos muros, sua organização e as relações estabelecidas, bem como as possibilidades da prática pedagógica nas dimensões técnicas-metodológicas. Alguns capítulos, em especial, apresentam diagnóstico das diversas realidades do processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, a realização de estudos e oficinas pedagógicas. Destacam, ademais, a construção coletiva da proposta pedagógica, contextualizando os conteúdos escolares e

ressignificando o processo ensino-aprendizagem a partir do cotidiano e das demandas do contexto escolar. Oportunizam, outrossim, teorizar sobre a prática cotidiana num processo reflexivo sobre o saber discente e docente.

Destarte, o primeiro capítulo se propõe a provocar um debate acerca das finalidades e possibilidades para a prática pedagógica, partindo de uma reflexão acerca do currículo e suas formas de organização.

Em seguida, o segundo capítulo tem por objetivo apresentar dados obtidos com a avaliação dos principais aspectos da transição da graduação para a residência médica, incluindo os aspectos da neurocirurgia, do aprendizado, das angústias e dos pontos que podem melhorar o atendimento do residente aos pacientes.

Na sequência, o terceiro capítulo reporta a presença do profissional homem nas creches trazendo como ponderação a tônica que remeteu a profissão docente como um exercício, tradicionalmente, encarado como feminino.

Destaca o quarto capítulo que a escrita necessita ser trabalhada a partir de uma abordagem processual e colaborativa, em que atividades de revisão e reescrita estejam presentes, a fim de que o escritor desenvolva uma ação reflexiva frente ao seu texto, tornando-se competente nessa atividade.

Em seguida, o quinto capítulo apresenta o entendimento que o memorial acadêmico não deve ficar simplesmente arquivado, mas se transformar em conteúdo de ensino, de pesquisa, de modo a assegurar a universalização de seus produtos e a reposição de seus produtores.

Logo após, o sexto capítulo expõe os avanços e realizações, por meio da popularização da ciência, inovação e educação empreendedora, ao estreitar o conhecimento gerado na universidade (UFOB) e apresentar as melhores soluções diante das problemáticas sociais.

Na sequência, o sétimo capítulo tem o objetivo de estudar sobre *As Aventuras de Pinóquio de Carlo Collodi* para abordar a prática pedagógica e o papel da escola na sociedade.

Sendo assim, o oitavo capítulo tem como propósito levar subsídios aos professores e demais profissionais interessados sobre o transtorno do espectro autista, contribuindo com a discussão e adoção de práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares.

O nono capítulo, por sua vez, tem a finalidade de promover o curso de macramê na modalidade extensão universitária desenvolvido no Laboratório de Moda da UFPE-CAA.

Por conseguinte, o décimo capítulo defende a necessidade de apresentar às crianças uma variedade de brinquedos com diferentes materiais, formatos, alturas e texturas, para imaginarem, sentirem e inventarem novas. Destaca a necessidade do diálogo entre os campos da Pedagogia, Arquitetura e Design na proposição conjunta de distintas possibilidades que o brincar pode alcançar.

Outrossim, o décimo primeiro capítulo expressa que a cultura visual faz questionar o perfil do ser professora transmitido nas telas, trazendo reflexões acerca da nossa inserção no magistério e dos paradigmas que envolvem a profissão. Ressalta a necessidade em analisar as imagens não apenas seguindo carácter estético, e sim, interpretando, refletindo e questionando a maneira como visualizamos e o poder social que cada imagem produz.

Ademais, o décimo segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura com objetivo de mostrar a importância da iniciação científica para os alunos de graduações, bem como o papel das IES e do educador no incentivo aos graduandos, para despertar aptidão para a ciência e a pesquisa científica. O texto traz como problemática a escassez do número de vagas para participantes dos projetos de IC e a falta de incentivos aos graduandos.

Além disso, o décimo terceiro capítulo apresenta uma discussão crítica sobre o fracasso escolar no Brasil e que tem se tornado importante por várias razões, entre elas o fato de que os índices de inoperância desse sistema têm se mostrado muito altos e a sociedade está se desenvolvendo e precisa de uma população formalmente mais educada.

O décimo quarto capítulo, em seu conteúdo, tem como foco os saberes e fazeres construídos em uma disciplina do curso de Mestrado Profissional de Avaliação mediante o oferecimento da disciplina Prática de Avaliação: O Estado da Arte da Avaliação.

O décimo quinto capítulo sugere a criação de expressões gráficas (charges/desenhos) e músicas para se alcançar um olhar inquiridor sobre a desigual realidade brasileira e seus problemas mais latentes (precariedade da saúde, desemprego, devastação ambiental, violência, corrupção...).

Em continuidade, o décimo sexto capítulo apresenta o Projeto Interações que se configura como uma prática educativa desafiada pelas “ausências” de políticas públicas efetivas que, se articula, se reorganiza, se redimensiona para garantir a aprendizagem de nossos jovens.

Na sequência, o décimo sétimo capítulo pretende discutir o conhecimento profissional docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que expressam qualidade para o ensino de quantidade em turmas de 5 anos (pré-escola).

Por fim, a obra finaliza com o décimo oitavo capítulo que discorre sobre a gestão democrática escolar como um potencial de mudança da realidade social a partir do micro espaço, sendo capaz, quando efetivamente alcançada, de mudar a realidade local por meio de sua autonomia e descentralização, formando cidadãos capazes de refletir, opinar e agir na mudança da atual realidade tão desigual.

Em face do exposto, a obra contribui com reflexões e aprofundamentos teóricos, de maneira a orientar e promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a construção de propostas coletivas e a interação entre os profissionais da área ao destacar e divulgar a necessidade do caráter contínuo do processo de formação discente e docente com pensamento sobre o coletivo, no aluno e no seu contexto entre outros.

Em consideração a isso, os capítulos também tratam dos processos de formação dos alunos e professores em contextos variados, considerando as diferentes dimensões das práticas educativas e as múltiplas perspectivas sócio-políticas e culturais, problematizando e analisando as ações e reações aos processos que visam a articulação e reflexão entre teoria e prática na formação dos sujeitos nos variados contextos pedagógicos.

Diante disso, esta obra contribui para a integração e o desenvolvimento dos saberes e fazeres construídos e aprendidos pela docência, além da necessidade de o professor abrir-se às novas realidades e estratégias que possibilitem a disseminação dos conhecimentos e a interdisciplinaridade. Apresenta, finalmente, as práticas pedagógicas manifestadas na ação do professor, na organização dos conteúdos e pela articulação das disciplinas com o currículo e o projeto pedagógico.

Equipe Editorial

A (RE) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Maria de Lourdes Teixeira Barros¹

INTRODUÇÃO

Esse capítulo se propõe a provocar um debate acerca das finalidades e possibilidades para a prática pedagógica, partindo de uma reflexão acerca do currículo e suas formas de organização. Tal reflexão é central para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas e se destaca ainda mais nesse momento, em que estamos vivendo uma realidade pandêmica, que levou as instituições escolares e os educadores a (re)criar processos e métodos para garantir a manutenção das atividades educativas. O tempo e o espaço escolar, assim como a organização dos “conteúdos programáticos”, precisaram ser reavaliados frente ao novo contexto e temos, então, mais uma oportunidade para ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem, reorientando os currículos e as práticas deles decorrentes.

Há uma ideia predominante nas organizações curriculares que pressupõe hierarquia e linearidade entre os saberes, valorizando o conhecimento historicamente acumulado como o “conteúdo a ser ensinado”, o que reforça a organização disciplinar do currículo como a mais recorrente nas experiências escolares. Muitas vezes, por ser tão comum, a tratamos como natural e deixamos de considerar outras possibilidades de organização. Dessa forma, um currículo mais flexível, instituído em outras bases, é aquele visto como alternativo e, em muitas das vezes, para ser concretizado, necessita de uma desconstrução de visões tradicionais e legitimadas pela comunidade escolar em relação ao conhecimento, à organização dos espaços e dos tempos escolares e aos educandos como sujeitos do processo de aprendizagem.

Superando esses modelos, temos diferentes formas de organização dos currículos, com propostas de perspectiva integrada e integradora. Este pode,

¹ Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Titular do Colégio Pedro II e Instituição Federal de Ensino (Rio de Janeiro). CV: <http://lattes.cnpq.br/8254767650606079>

então, ser abordado por meio da metodologia de projetos; por meio de temas geradores (ou investigação temática), proposta de Paulo Freire que se baseia no uso de temas que trazem conhecimento crítico da realidade; por temas culturais, que equiparam as diferentes formas de conhecimento, privilegiam saberes subjugados e trazem temáticas e conhecimentos que, em geral, estão ausentes do currículo disciplinar; por centros de interesse; por competências ou por temas transversais, entre outras.

Toda essa discussão é balizada pela concepção que temos de currículo. Se o entendemos como um guia, produzido como proposta oficial a ser seguida, ou se o percebemos como uma produção cotidiana, que envolve as experiências e os conhecimentos dos sujeitos, possibilitando que saberes diversos se articulem e diferentes práticas educativas se criem. Devemos considerar que um olhar crítico sobre esse tema levará os educadores a uma necessária reflexão, que reafirme sua autonomia como sujeitos do processo.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

Na história da educação no Brasil, em diferentes tempos e lugares, buscou-se formas alternativas de organizações do currículo, que transpusessem as formas lineares e disciplinares dominantes. Moreira (2000) enfatiza que, nos anos 1980, essas reformas estavam centradas em órgãos gestores e preconizavam, de um modo geral, o currículo pautado no conhecimento e nas disciplinas, sendo a escola vista como a instituição transmissora do saber sistematizado. No entanto, também nessa época, o currículo crítico surgiu como uma forte alternativa por meio da proposta de educação popular de Paulo Freire, em que o seu eixo organizador deveria ser “as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais” (MOREIRA, 2000, p. 114). Já nos anos 1990, o processo de produção curricular foi deslocado dos órgãos gestores para as escolas e priorizaram a integração curricular, trazendo temas como inter e transdisciplinaridade, estudos culturais, multiculturalismo, redes de saberes e “a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo” (MOREIRA, 2000, p. 118). No entanto, o autor indica que as reformas que

ocorreram nesse período tiveram como tendência preservar as disciplinas, mesmo com o avanço de práticas interdisciplinares.

A forma mais tradicional de se construir um currículo parte da compreensão de que este se constitui em um conjunto de objetivos e conteúdos, selecionados dentre os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, que são definidos para as disciplinas e organizados em um tempo e espaço determinado, em geral as séries ou os anos escolares. Mesmo quando construído coletivamente pelos profissionais da instituição, em geral se reporta a guias externos, produzidos por especialistas, que os orientam dentro dessa perspectiva e deixam de considerar as experiências dos sujeitos, estudantes e professores, na dinâmica cotidiana da sala de aula. Esse cotidiano é afetado pela forma como se organiza o tempo escolar, a grade curricular, o espaço na sala, as atividades dentro ou fora da escola, a sequência e a hierarquia dos conteúdos. Segundo Arroyo (2007, p. 19):

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular. O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizamo-nos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Sermos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo.

A hierarquia está presente nas disciplinas e conteúdos priorizados, na distribuição das carteiras na sala de aula, na forma como os documentos curriculares são produzidos e encaminhados às escolas para serem “implementados”. Inclusive esse termo vem sendo contestado por Ball (2001), visto que, para o autor, há uma complexidade que envolve o processo de tradução dos documentos oficiais para a ação pedagógica, fazendo com que o texto seja redimensionado de acordo com valores, crenças, experiências e possibilidades de cada sujeito, sendo impossível sua transposição da modalidade textual para a prática, sem que sofra múltiplas leituras e interpretações. É nesse espaço da interpretação que a

proposta original pode ser substancialmente modificada e onde os professores assumem uma posição de produtores de currículo. Ao elaborar os textos curriculares, os especialistas ou órgãos gestores não estão somente exercendo uma função técnica, mas sim definindo concepções e finalidades da educação. Ali estão presentes as formas de se compreender as relações sociais e são definidos comportamentos e valores que se deseja desenvolver. É uma ação política. E como toda ação política, tem um território de disputa que, segundo Ball (1993), ocorre entre grupos com distintos interesses acerca das finalidades sociais da educação.

Para organizarmos o currículo de forma alternativa, é preciso buscar uma nova compreensão de sua concepção. Em Macedo (2017, p. 25-26), temos que:

Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si sós não permitem elucidar.

Portanto, torna-se preciso reavaliar aquilo que naturalizamos e tornamos senso comum, como a disciplinarização posta nos currículos; a hierarquização e a forma de distribuição da carga horária entre as disciplinas; a distribuição dos estudantes no espaço da sala de aula, que, feita do modo tradicional de carteiras enfileiradas, dificulta a interação e o trabalho coletivo, favorecendo, por outro lado, a competitividade e a individualidade; o tipo de avaliação, que, na maior parte das vezes, visa quantificar a aprendizagem e rotular o estudante, perdendo seu caráter diagnóstico e sua finalidade principal de reorganizar a ação pedagógica.

No contexto escolar recente, em que os profissionais da educação vivenciaram desafios pertinentes à impossibilidade dos encontros presenciais com os estudantes, devido à pandemia de Covid-19, muitas dessas questões entraram em pauta, tendo em vista que adaptações se fizeram obrigatórias para dar continuidade aos processos escolares. Novas práticas e novo reordenamento dos conteúdos, presentes na realidade das instituições, provocaram o debate sobre os processos envolvidos na aprendizagem, propiciando uma reflexão coletiva sobre a finalidade primordial do processo educativo. Talvez seja possível, a partir

dessa nova perspectiva, trazer maior flexibilidade nos currículos para o futuro pós-pandemia.

DA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR AO CURRÍCULO EM REDE

O modelo de organização curricular disciplinar, baseado em disciplinas independentes, cada qual com seu rol de conteúdo, foi a base da escola moderna, que promoveu, cada vez mais, a especialização e a fragmentação dos saberes. Com a crença de que uma maior especialização ampliaria o conhecimento, a escola incorporou essa lógica em seus currículos, se afastando progressivamente da visão do todo. No entanto, o avanço científico e tecnológico trouxe um dilema para a sociedade, apresentando problemas complexos, que não podiam ser resolvidos com esses conhecimentos isolados, mas dependiam de pensamentos complexos, capazes de articular os saberes em busca do retorno à totalidade. Um exemplo disso são as questões ambientais, cujo todo conhecimento especializado não consegue apontar soluções para os graves problemas que se apresentam.

Em especial a partir dos anos 1980, as propostas pedagógicas em torno da interdisciplinaridade se intensificaram, com o propósito de resgatar essa visão global. Quanto à noção de interdisciplinaridade, temos uma citação de Morin (2001, p. 115) para nossa reflexão:

Por exemplo, a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação à invasão do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser uma coisa orgânica.

Morin (2017, n.p.), indica que o conhecimento não deve ser separado artificialmente pelas disciplinas pois, “as disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo”. E, ainda, que “a transdisciplinaridade, na minha opinião, é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa”.

Gallo (2000, p. 21) aponta que, mesmo a especialização dos saberes trazendo avanços no conhecimento, é preciso compreender essas especializações “como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido ou construído”. Em relação aos currículos, o autor nos faz perceber que, apesar de práticas interdisciplinares contribuírem para minimizar os efeitos negativos da compartimentalização dos saberes, não têm levado a um avanço na produção de currículos não disciplinares. Ele defende a aplicação de um paradigma rizomático² na organização dos currículos, que seria como um “acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas” (GALLO, 2000, p. 33).

O princípio da transversalidade nos remete à ideia de rede, uma alternativa que vem sendo discutida para a organização curricular. A noção de rede, por sua vez, nos remete a saberes múltiplos que se articulam no cotidiano, quando os sujeitos interagem com suas subjetividades e conhecimentos trazidos das diversas redes sociais a que pertencem. Essa ideia rompe com a lógica de linearidade da organização do conhecimento, presente nos currículos formais, trazendo para a prática pedagógica os saberes, crenças, experiências e valores dos sujeitos envolvidos no processo. A definição de rede de conhecimentos por ALVES (2001, p. 12) enfatiza a subjetividade de cada um nos diferentes contextos do cotidiano escolar:

Cada aluno/aluna e cada professor/professora que entra no espaçotempo escolar carrega consigo a rede de subjetividade que é. Ou melhor dizendo, traz consigo as múltiplas redes nas quais vive, com seus diferentes processos de conhecer e com os vários conhecimentos nelas criados, quer tenhamos ou não olhos para ver, ouvidos para escutar, boca para saborear, nariz para cheirar, pele para tocar essa complexa situação.

A organização de um currículo em rede já se realiza no dia a dia de muitas escolas, mas essas experiências, em geral, não se manifestam nos currí-

² O paradigma rizomático, proposto por Gallo, pode ser melhor compreendido a partir do texto “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”, publicado no livro ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm.

culos oficiais. Para que isso seja possível, faz-se necessário que tais experiências sejam coletivizadas, discutidas e registradas. A noção de rede é relevante para o processo educativo, uma vez que, dialogando com diferentes saberes e múltiplas linguagens, poderá o sujeito modificar sua forma de perceber o mundo e vivenciar um novo processo de aprendizagem, ressignificando o conjunto de informações a que tem acesso nos múltiplos espaços de convivência.

O CURRÍCULO POR PROJETOS

Uma das principais alternativas utilizadas por educadores para a concretização de um currículo integrador tem sido o trabalho por projetos, buscando superar a lógica disciplinar e linear de apresentação dos conteúdos. Considerando como fundamentais a integração e a contextualização na construção de um processo que seja desafiador e significativo para os estudantes, as experiências e informações anteriores de cada um serão o ponto de partida para a montagem coletiva da proposta a ser desenvolvida. O trabalho com projetos não deve ser visto somente como uma opção metodológica, mas como uma opção político-pedagógica, ou seja, uma forma de repensar a escola em seus espaços e tempos e a educação em sua finalidade. A organização tradicional rígida da grade curricular e suas divisões disciplinares não se adequam a essa proposta, dada a necessidade de integração entre os saberes e de utilização de diferentes instrumentos para a aprendizagem. Os diversos espaços da escola, como sala de leitura ou biblioteca, laboratórios de Informática ou de Ciências, assim como variados meios disponíveis são utilizados como fontes de informação e pesquisa. Livros, revistas, artigos de jornais, textos de Internet, entrevistas, vídeos e softwares diversos, entre outros, serão instrumentos para a aprendizagem. Ao possibilitar essa gama de acesso a métodos diferenciados de trabalho, os projetos são aliados às propostas que buscam espaços de aprendizagem para além dos limites físicos da sala de aula. O professor será aquele que vai fazer uma mediação pedagógica e, para que esta seja efetiva, precisa compreender sua intencionalidade, intervindo no processo e acompanhando os estudantes em suas aprendizagens.

Assim, um projeto trabalhado em sala de aula deve ser fruto de uma construção coletiva. Segundo Prado (2019), o projeto tem como pressuposto básico a autoria. Portanto, para que todos se envolvam em seu desenvolvimento,

todos devem ser autores. Um tema é escolhido e este deve emergir do interesse e/ou da importância/necessidade de sua abordagem, o que será feito em múltiplas perspectivas. Após a escolha, o processo de trabalho será planejado coletivamente, considerando o que já se sabe sobre o tema e o que se deseja saber com o desenrolar do trabalho. Ou seja, quais os objetivos que desejamos atingir, o que queremos responder, como buscaremos essas respostas. Isso propiciará a elaboração de um projeto estruturado, com seleção de procedimentos e instrumentos para o seu desenvolvimento. Será possível, a partir desse planejamento inicial, fazer uma previsão de conteúdos que serão agregados, compreendendo que este é um processo em construção e, portanto, pressupõe flexibilidade para acolher novas propostas em seu decorrer. Ainda, segundo Prado (2019, p. 5): “[...] o ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas”.

Para que seja redirecionado, se necessário for, o trabalho com projetos deve permitir uma avaliação processual, assim como uma avaliação final, possibilitando que se perceba se os objetivos iniciais de aprendizagem foram atingidos. É possível, e desejável, que os projetos contemplem a elaboração de um produto final, que pode ser para uso interno (do grupo), como um relatório ou algo voltado para a comunidade externa, como folhetos, jornais, informativos, apresentações ou outros.

TEMAS GERADORES: PAULO FREIRE E O CONHECIMENTO CRÍTICO DA REALIDADE

A proposta de um currículo organizado a partir de temas geradores (ou a chamada investigação temática) tem fundamento no pensamento de Paulo Freire, que pressupõe o uso de temas que trazem conhecimento crítico da realidade, articulando o trabalho pedagógico com as vivências dos sujeitos. O ponto de partida é a busca de um tema gerador, que será investigado e problematizado junto aos estudantes, mobilizando o grupo para um trabalho cooperativo. Os interesses dos educandos e sua realidade sociocultural estarão permeando o trabalho, visando a construção coletiva do conhecimento. Temas afins e considerados necessários pelo grupo podem ser inseridos ao longo do processo,

incluindo aqui os propostos pelos educadores, que são parte atuante na relação dialógica estabelecida. Os recursos didáticos serão oferecidos aos estudantes de modo a levá-los a discutir os assuntos e conteúdos de forma crítica. Esses recursos podem ser, por exemplo, o uso de debates, entrevistas, análise de textos de jornais e revistas, enfim, variadas e múltiplas fontes de informação e pesquisa, em ambiente intra e extra escolar.

A proposta freireana engloba não só a política e a práxis no espaço escolar, mas também as ações acontecidas fora da escola e torna a construção curricular um processo realizado por meio do diálogo entre educadores e comunidade escolar, com base na realidade vivida por essa comunidade e de acordo com seus legítimos interesses (FREIRE, 1991). Aspectos sociais, culturais e políticos são explorados ao longo do processo e, para isso, é preciso que, ao elaborar o currículo, se tenha respostas para os questionamentos: “Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?” (SAUL, 2010, p. 109).

Cabe ao professor, estabelecido o tema que será o fio condutor do trabalho, prever o seu desenvolvimento a partir de uma visão interdisciplinar, tendo ciência que a opção pela proposta de investigação temática implica na aceitação da flexibilidade curricular, visto que a construção do trabalho se dará de forma dialógica, onde surgirão novas necessidades de investigações ao longo do processo. Os conteúdos selecionados estarão imbuídos de sua função social, posto que contextualizados e percebidos em sua finalidade. Assim, o trabalho com temas geradores deve buscar superar informações irrelevantes presentes nos currículos em favor de saberes significativos. O professor precisa conhecer a comunidade, em seus aspectos sociais, culturais, geográficos e políticos para que possa diminuir a distância em relação à realidade de vida de seus alunos e para que consiga utilizar as atividades a seu favor, desenvolvendo crítica às formas opressoras com que são tratados os grupos sociais menos favorecidos e/ou discriminados. Freire (1996) traz alguns exemplos de como o professor pode contextualizar os saberes, discutindo com os alunos aspectos de sua realidade. Eis um dos trechos:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações,

os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Essa citação, por toda clareza que traz em relação à sua proposta, constitui um importante relato para nossa reflexão.

ESTUDOS CULTURAIS

Estudos Culturais (HALL, 2003; SILVA, 1995) configuram um campo de estudos que ampliou a compreensão das relações entre cultura e currículo. Nesse campo, diferentes disciplinas atuam com a finalidade de estudar aspectos culturais presentes na sociedade, equiparando as diversas formas de conhecimento.

Corazza (1997, p. 121) tem uma abordagem que propõe o planejamento do ensino por meio de “temas culturais”, no que poderia ser compreendido como uma “reterritorialização” dos temas geradores de Paulo Freire. O objetivo seria trazer para o currículo aqueles conhecimentos que, na maior parte das vezes, não foram pensados como escolares, como as diversas formas de expressão da cultura popular, as questões de gênero, de classe, de religiosidade, um debate sobre a força da mídia, entre outros. Segundo a autora, é necessário que o professor tenha intencionalidade em sua prática, utilizando o planejamento de suas ações, que ela chama de “planejamento estratégico”, para que essa ação assuma seu papel político e antagonize com o currículo oficial. Para ela, a autonomia do professor e seu poder na recontextualização curricular passa, obrigatoriamente, pelo exercício do planejamento pedagógico, quando, ao selecionar e organizar os objetos de estudo, o professor estará construindo um currículo a favor dos menos favorecidos nas relações sociais.

Há múltiplas formas de organização curricular que apontam para a superação da linearidade e disciplinaridade, buscando uma formação integradora e para além da mera informação. Apontamos algumas nos tópicos acima, que são as mais frequentemente encontradas nas práticas pedagógicas que se propõem a romper com essa lógica. É importante que cada professor/professora busque aquela

que seja mais compatível com seus propósitos enquanto educador/educadora. Recomendamos a leitura de textos indicados nas referências bibliográficas, que poderão ampliar esse universo e proporcionar outras oportunidades de reflexão.

CONSIDERAÇÕES

Ao trazermos o debate sobre currículo, queremos argumentar que este é resultante de um processo contínuo de construção, que levará em conta os saberes, as orientações ideológicas e as experiências dos sujeitos envolvidos. E que sujeitos são esses? Os professores, os alunos, os gestores, a comunidade escolar em sua totalidade. É uma construção coletiva.

Na prática cotidiana, o currículo formal será ressignificado e as formas de se proceder à sua organização refletirão as intenções dos atores educacionais. A seleção dos conteúdos, das formas de arrumação dos alunos na sala de aula, dos espaços que serão ocupados para as aulas, do tempo que será utilizado e de como este tempo será utilizado para cada atividade serão fundamentais para se colocar em prática as intenções e finalidades do ato pedagógico. Um currículo que se pretende inter ou transdisciplinar precisa ter como característica a flexibilidade, visto que o professor responsável por uma disciplina deverá estar disponível para abordar o tema escolhido por todos ou para organizar sua aula junto a outro professor, abrindo mão da rigidez da grade curricular. Com aulas planejadas em conjunto, cada um pode ficar responsável por uma abordagem, ainda que fuja de seu “conteúdo” específico. Tópicos contemporâneos, como ambiente, saúde, questões de gênero, discriminação, desigualdade social e econômica são temas transversais e, mesmo em uma estrutura disciplinar, devem ser tratados no currículo e se tornam pertinentes a todas as disciplinas. Precisamos refletir que esta ação é necessária se quisermos desenvolver um projeto educacional inclusivo e voltado para a formação da cidadania.

Reformular o ambiente escolar e repensar a prática pedagógica deve ser um processo contínuo, importante para a formação do professor. De certa forma, esse processo precisou ser vivenciado de forma acelerada nesse último ano, em função da pandemia do coronavírus, que obrigou as instituições a buscarem formas alternativas para a organização e a prática curricular. É esta uma oportunidade para potencializar o aperfeiçoamento da nossa prática, redimensionando o papel

dos “conteúdos programáticos” no currículo e valorizando a sua construção coletiva, que acontece no dia a dia, junto aos estudantes e demais membros da comunidade escolar. Da mesma forma, outros meios de ação estiveram no centro dos debates, como as aulas síncronas em espaço virtual, que trouxeram uma nova forma de interação entre estudantes, professores e seus pares e propiciaram a realização de mais atividades em grupo e colaborativas ou as aulas assíncronas, que ativaram (ou potencializaram) o uso de recursos como vídeos, pesquisas, escrita de relatórios, leituras diversas e outros. Torna-se importante avaliar, ao longo do processo, como tornar essas aulas flexíveis e integradoras. Ao mesmo tempo, cabe refletir sobre formas de manter múltiplos espaços de aprendizagem quando do retorno das aulas presenciais. Utilizar, por exemplo, com maior frequência, atividades fora da sala de aula, como estudo do meio, visita a museus e centros de ciência, atividades de pesquisa, atividades em grupo, uso de mídias sociais. E ainda, utilizar os espaços institucionais para debater sobre a forma de organização curricular que melhor atenda aos princípios e objetivos da educação que se pretende.

Para concluir, reforçamos a tese desenvolvida até aqui de que os sujeitos presentes na sala de aula pertencem a diversas redes sociais, onde desenvolvem diferentes conhecimentos, que se entrelaçam nesse ambiente de aprendizagem para gerar outros conhecimentos. Quando as relações estabelecidas entre esses sujeitos permitem o encontro e o respeito das/às suas diferenças, possibilitando o emergir dessa pluralidade de saberes e culturas, o processo de formação estabelecido será significativo. Assim, a criança ou o jovem vai se desenvolvendo e alterando sua forma de compreender o mundo e de estar no mundo. Ao professor, compete mediar esse processo e dialogar com tais diferenças, buscando os meios mais adequados para potencializá-las e torná-las novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre as redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v.13, n.2, p.10-17, 1993.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, dez.,2001.

CORAZZA, S. M. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. Disponível em: <https://pibidbageuergs.files.wordpress.com/2014/04/art-planejamento-de-ensino-como-estrategia-de-politica-cultural-sandra-corazza.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOREIRA, A.F.B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Edgar Morin: é preciso educar os educadores**. Entrevista Andrea Rangel. O Globo, 02 jan. 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 06 fev. 2020.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO APRENDIZADO NEUROCIRÚRGICO

Rogério Luiz Aires Lima³

Maria Carla Vieira Pinho⁴

Ednéia de Cássia Santos Pinho⁵

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros registros da história da Medicina é a descrição do diagnóstico e tratamento de 200 doenças pelo egípcio Imhotep em 2600 a.C (HAJAR, 2015). Entretanto, as figuras históricas mais comentadas são Heródoto (484 – 425 a.C.) e Hipócrates (460 – 375 a.C.), considerados o pai da História e da Medicina, respectivamente. O que poucos sabem é que estes dois personagens contribuíram de forma significativa e, além de registrarem os períodos dos acontecimentos, foram responsáveis pela dissociação das suas respectivas áreas da religião, do empirismo, da filosofia e da magia (GUSMÃO, 2004). Hipócrates teve sua importância, porque descreveu a origem e a evolução da Medicina a partir da alimentação e da observação, colocando a disciplina em vias da racionalidade e ética, sendo dele o juramento que rege a Medicina.

É notório que, com o passar dos anos e dos séculos de observação dos seres humanos e da intensa pesquisa, a Medicina seria dividida em áreas, órgãos, especialidades e subespecialidades. A neurocirurgia surgiu como especialidade a partir do século XIX, deixando de ser um subespecialidade da cirurgia geral para se tornar uma verdadeira especialidade.

Vários procedimentos neurocirúrgicos foram realizados no mundo durante as várias eras que compõem a nossa história, mas o posto de primeiro neurocirurgião é dado ao Dr. Victor Horsley (1857 – 1912), um jovem cirurgião britânico a quem foi concedida a primeira cadeira de neurocirurgia no mundo

³ Doutorado Ciências da Saúde (IAMSPE). Doutorando em Patologia Ambiental e Experimental (UNIP). Pesquisador e Médico e do Centro Neurocirúrgico do Crânio e da Coluna. CV: <http://lattes.cnpq.br/8032373856217188>

⁴ Doutora Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Pesquisadora e docente do Curso de Graduação em Enfermagem (FMU). CV: <http://lattes.cnpq.br/2681535839164713>

⁵ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Docente e pesquisadora (UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/1096020770290085>

no Hospital Nacional para Paralisados e Epiléticos em *Queen Square*, Londres (POWELL, 2015; PRESTIGIACOMO, 2019).

Nas Américas, quando se menciona a neurocirurgia moderna, o nome mais citado é o do Dr. Harvey W. Cushing (1869 – 1939) (DOYLE *et al.*, 2017). Suas contribuições estão tanto na área básica, com a compreensão da dinâmica liquórica e de hipertensão intracraniana, quanto no desenvolvimento dos cliques metálicos para conter o sangramento craniano e no desenvolvimento de técnicas cirúrgicas que são utilizadas até hoje (MAESTRO, 2007).

No Brasil, a neurocirurgia tem como seu pioneiro o Dr. Augusto Brandão Filho (1881 – 1957), que foi além da cirurgia do trauma, operando tumores cerebrais, neuralgia do trigêmeo e realizando exames neuroradiológicos, como a ventriculografia e a angiografia cerebral (GUSMÃO, 2002).

O aprendizado neurocirúrgico ocorre na residência médica, quando o médico, já graduado, passa por um processo seletivo e se especializa. Tal processo necessita de concentração, estudo e dedicação quase exclusiva, na medida em que o cérebro é considerado uma estrutura nobre, com possibilidades de sequelas definitivas. São cinco anos de intenso aprendizado anatômico, fisiológico, patológico e técnica cirúrgica (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, 2017).

Nesse cenário, a formação do futuro médico passará, necessariamente pela figura de um profissional mais experiente, orientador e mediador, uma vez que a aprendizagem é um contínuo de busca, essencialmente interacional, mas também de motivação e dedicação por parte do aprendiz. Para Merieu (1998, p. 75),

O ofício de ensinar requer esta dupla e incansável prospeção, por um lado, no que diz respeito aos sujeitos, às suas aquisições, suas capacidades, seus recursos, seus interesses, seus desejos e, por outro lado, no que diz respeito aos saberes que devem ser incessantemente percorridos, inventariados para neles descobrir novas abordagens, novas riquezas, novas maneiras de apresentação.

Dessa forma, a atuação médica vai além dos conhecimentos técnicos e do conjunto de competências e habilidades exigidas pela especialidade, ela deve abranger a capacidade de compreensão e de interação com o outro, o paciente.

Essa capacidade surge da reflexão, da vivência, da aprendizagem e do contato com as práticas pedagógicas ocorridas na relação diária com o professor orientador.

Pode-se dizer que há interação entre o conceito de preceptor com orientador, supervisor, tutor e mentor na formação médica, pois este professor assume vários papéis durante o processo de formação. Algumas vezes, mostra o caminho ou serve como guia; e outras, estimula o raciocínio e a postura ativa do médico residente. Ele também planeja, controla o processo de aprendizagem e utiliza a sua experiência para cuidar do crescimento profissional, pessoal e do desempenho do jovem médico (BOTTI, 2009).

Ressalta-se a importância do preceptor como educador, pois este oferece ao aprendiz ambientes que lhe permitem construir e reconstruir conhecimentos, além de ensiná-los realizando procedimentos com o domínio da prática clínica associada a aspectos educacionais relacionados a ela. (BOTTI, 2009).

Isso posto, este capítulo tem por objetivo apresentar dados obtidos com a avaliação dos principais aspectos da transição da graduação para a residência médica, incluindo os aspectos da neurocirurgia, do aprendizado, das angústias e dos pontos que podem melhorar o atendimento do residente aos pacientes.

Em termos metodológicos, para a realização desta pesquisa, consultou-se, na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), publicações relacionadas à história da medicina e da neurocirurgia no mundo, Américas, Brasil e o ensino da neurocirurgia. Para tal tarefa, utilizou-se as seguintes palavras-chave: “história”, “medicina”, “neurocirurgia”, “ensino”, “residência”. Também foi utilizada *Pubmed/Medline, Cochrane, Web of Science* com as seguintes *keywords*: “*history*”, “*medicine*”, “*neurosurgery*”, “*teaching*”, “*residency*”. Todos os títulos dos artigos identificados foram lidos e, a partir disso, os resumos/abstracts daqueles que se relacionavam com a pesquisa tiveram especial atenção. Após a seleção dos assuntos, os textos foram lidos na íntegra. No total, foram selecionados 107 artigos na *Pubmed, Cochrane* e *Web of Sciences* e 53 artigos na *Scielo*, não havendo limite de período. Ao final, restaram 18 artigos.

DESENVOLVIMENTO

Na formação do indivíduo, a escola tem grande importância na consolidação do caráter e no aprendizado das ciências básicas. Nesse sentido, cabe

ao professor respeitar os recursos culturais e linguísticos do alunado e não criar dependência do material didático produzido comercialmente, mas aprimorar as discussões político-sócio-econômicas em sala de aula, ampliando as reflexões dos envolvidos (GAY, 2000). Ao término da época escolar, os indivíduos são adultos, têm uma estrutura sólida de pensamento, embora ávidos por novos conhecimentos, estão entrando no mercado de trabalho ou se dirigindo à faculdade/universidade para ampliar a sua formação acadêmica e, posteriormente, seguir uma carreira.

Alguns optam pela formação médica e pela pesquisa, dentro das escolas médicas, que têm mostrado determinada influência no desenvolvimento da carreira e até na especialidade a ser seguida (AWAD *et al.*, 2016), sendo a residência médica uma das opções para consolidar conhecimentos e permitir a especialização em alguma área. A primeira residência médica foi criada, em 1889, por William Halsted (1852 – 1922), na Universidade John Hopkins, nos Estados Unidos; no Brasil, foi inaugurada em 1944, tendo o Hospital das Clínicas, na cidade de São Paulo, como o primeiro centro de treinamento no país. A residência médica deixou de ser um centro de “mão de obra médica barata” e transformou-se em uma forma oficial para tornar o indivíduo especialista e ter os benefícios e as responsabilidades de uma área específica dentro da Medicina (NUNES, 2004).

A transição da graduação nas escolas médicas para a residência é difícil e estressante, pois as responsabilidades e as exigências mudam. Uma tentativa de introduzir lentamente os residentes de primeiro ano é o que os canadenses e os norte americanos fazem, os chamados *Rookie Camps*. Nestes “acampamentos” pré- residência, os futuros neurocirurgiões têm acesso a um currículo com discussão de casos, métodos de estudo e aprendizado e treino de habilidades, o que torna a rotina neurocirúrgica menos estressante aos médicos recém-formados (HAJI *et al.*, 2015).

Outra forma de se obter uma transição mais suave entre o período de graduação e a residência é a prática clínica baseada em evidência (em inglês, *evidence-based clinical practice*, EBCCP). Nessa forma curricular, são fornecidos aos residentes casos clínicos que representam atendimentos comuns na prática neurocirúrgica e o aluno tem que resolvê-los da forma que se chegue ao

melhor resultado possível; na prática, isso se configura em melhores cuidados aos pacientes (BURNEO *et al.*, 2007).

A residência em neurocirurgia tem como objetivo “promover a formação de um especialista, capaz de desenvolver e executar programas de assistência, ensino e pesquisa nas áreas de abrangência da neurocirurgia” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, 2017). Atualmente, ela é realizada em 5 anos, sendo dividida em áreas clínicas (neuropediatria, neurologia, UTI neurológica e outras) e as cirúrgicas propriamente ditas (coluna, base de crânio, tumores, vascular, hidrocefalia, distúrbios do movimento, nervos periféricos e outras), com visitas médicas supervisionadas em enfermarias e unidades de terapia intensiva.

O futuro neurocirurgião completa vários estágios com plantões presenciais e um limite de horas semanais, para evitar problemas devido ao cansaço e otimizar o aprendizado. O cansaço do residente é constantemente debatido na literatura (RAGEL *et al.*, 2014; BABU *et al.*, 2014; SELDEN *et al.*, 2015). A limitação nas horas dedicadas ao programa de residência tem um lado negativo: as notas dos aprendizes, e o número de trabalhos publicados e operados têm diminuído, impactando na qualidade da aquisição do conhecimento (JAGANNATHAN *et al.*, 2009). Apesar de exigir bastante e ser cansativo, aproximadamente 96% dos estudantes da América Latina estão contentes com o seu programa (MUR-GUIA-FUENTES, 2018). É uma especialidade que exige constante estudo, poucas horas de sono e comprometimento total devido às inovações que surgem a cada ano. O treinamento é árduo e, a cada dia, novas técnicas e tecnologias são inseridas, como a realidade virtual em cirurgias vasculares, de coluna e de base de crânio e aplicativos online (GONZALES *et al.*, 2012; REHDER *et al.*, 2016). A realidade virtual permite aos estudantes repetirem exaustivamente uma técnica cirúrgica e aprimorar as suas técnicas psicomotoras. Além disso, o impacto nas cirurgias com pacientes nas mais diversas áreas já é sentido nos mais diferentes serviços de neurocirurgia no mundo (LIMBRICK *et al.*, 2013; SURI *et al.*, 2016).

As avaliações sobre os residentes são constantes e vindas de todas as personagens que compõem o hospital: pacientes, familiares, funcionários administrativos, equipe de enfermagem, fisioterapia, nutrição, psicologia, profes-

sores, preceptores, assistentes, chefe de serviço e administrador hospitalar. A cada final de ano, há uma prova que mede os conhecimentos adquiridos na disciplina daquele ano, sem caráter punitivo ou reprovativo, pois o objetivo é simplesmente posicionar o residente frente a ele mesmo e aos demais daquele ano. Apesar dessa dinâmica, a mais importante avaliação é a que ele faz de si mesmo, a autoavaliação.

O professor formador tem que ter um sólido conhecimento em neurocirurgia e daquilo que quer transmitir na residência médica. O profissional reflexivo - aquele que sozinho, com seus pares e com a comunidade reflete sobre a sua prática - faz uma análise da informação que transmite e, por sua vez, tem constante retorno daqueles que a recebem (SCHON, 2000), há uma centralização no aluno. Alguns professores, no âmbito da neurocirurgia e das demais especialidades, são escolhidos pela sua prática diária, mas

A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. (MIZUKAMI, 2005, p. 9).

Havia uma corrente que centrava o ensino no professor, mas, atualmente, ele é centrado na aprendizagem (ALMEIDA, 2021). O papel do professor dentro da universidade tem se alterado ao longo da história e, segundo Zabalba (2004, p. 110) “A missão tradicional do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos”.

O raciocínio clínico surge da observação do professor e do atendimento a vários pacientes, com várias doenças. Aprende aquele aluno que entende a patologia da qual padece o ser humano que ele atende; e a repetição de uma prática sempre consolida um aprendizado.

Compreender o sofrimento do indivíduo enfermo, perceber a dimensão subjetiva da doença e interagir com aquele que sofre, torna-se uma das 200 funções mais finas entre as que constituem o papel do profissional de saúde. Percebe-se, além disso, que a capacidade desse

profissional de se comunicar adequadamente com o seu paciente não é uma habilidade adquirida naturalmente com o tempo, como fruto da experiência de trabalho, mas algo que depende do processo educacional para se desenvolver. (MAMEDE; PENAFORTE, 2001, p. 15)

A educação médica tem como objetivo estimular o pensamento e a solução de problemas. O conhecimento e as habilidades estudadas de forma isolada não conferem ao médico especialista uma competência; elas têm que ser abordadas de forma conjunta (HUDDLE *et al.*, 2007). Esta construção do conhecimento está diretamente relacionada à influência do professor, médico assistente, preceptor e chefe de serviço.

Sobre a definição do aprender, Merieu (1998, p. 69) declara ser o “processo que somente ocorre pela interação entre informações disponíveis e um processo singular de apropriar-se das informações, configurando-se sentidos, significados”.

Para que o professor se destaque, a bagagem de conhecimento não pode ser pequena. O detentor das ideias e dos fundamentos precisa conhecer sobre política, prestação de serviços pedagógicos e crescimento profissional. Nenhuma atitude do professor ou do preceptor, mesmo que seja extremamente inovadora, que garanta a segurança do paciente, gere prêmio como revolucionária ou alavanque o nome da instituição, conseguirá se promover sem o aval do chefe de serviço.

A participação do coordenador/chefe de serviço, diretamente no programa de residência, impacta na melhora da qualidade do serviço para os pacientes (RONNA *et al.*, 2019). Um exemplo desta participação dos chefes de serviço é o demonstrado pelo *Barrow Institute*, nos Estados Unidos. Foi criado um estágio em inovação neurocirúrgica, no qual os residentes podem desenvolver novos produtos, tratamentos médicos e modalidades diagnósticas, não só para o aprimoramento pessoal, mas também para a humanidade (BOHL *et al.*, 2018).

Em alguns países europeus, o número de cirurgia já vinha reduzindo, com o aumento dos procedimentos burocráticos, realizados pelos residentes, antes do advento do novo coronavírus (STIENEN *et al.*, 2020). A pandemia do COVID-19 foi responsável pela lentificação do aprendizado e interrupção de alguns projetos pelas escolas médicas. Recente estudo realizado por Guadix *et al.* (2020) mostrou que a redução no contato com os professores, nas cirurgias eletivas, nas conferências neurocirúrgicas, no treino em laboratório foi respon-

sável por uma insegurança no aprendizado clínico e cirúrgico. Esses fatores, além do contato com pacientes com a doença confirmada ou suspeita, geraram nos residentes estresse, ansiedade e redução no aprendizado neurocirúrgico, mas colaborou com o aumento de conhecimentos e habilidades clínicas (ALHAJ *et al.*, 2020, CABRAL *et al.*, 2020).

A neurocirurgia é uma especialidade em que vida, morte, sequelas temporárias e permanentes estão sempre presentes e em uma linha bem tênue. O residente de neurocirurgia não é treinado para lidar com estas situações, não há aulas expositivas nem “papos sinceros” sobre o tema. O aprendizado é no dia a dia, com o residente mais velho e com o preceptor ou chefe de serviço. Em pesquisa realizada em 2016 (MIRANDA *et al.*, 2019), foram distribuídos questionários aos residentes e a grande deficiência encontrada foi em como explicar aos pacientes e acompanhantes sobre os riscos e benefícios da intubação (69%), conduzir encontros com familiares (69%) e formular prognóstico nos pacientes em UTI neurológica (60%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição paulatina da graduação para a residência médica é importante para a ambientação do residente. É uma pós-graduação com nível de exigência muito grande, com necessidade de estudo intenso e várias horas diárias de dedicação, pois ela está em constante atualização e modernização. O professor tem uma participação fundamental na solidificação do conhecimento.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Assim, a prática por meio da vivência orientada e mediada coloca-se como um diferencial na formação profissional de todas as áreas, mas em especial do profissional de saúde. Ela garante segurança na aplicação dos processos

clínicos e na tomada de decisões, trazendo luz às situações reais apresentadas pelos pacientes no exercício diário da profissão.

Faz-se necessário ressaltar, na formação médica, a importância do preceptor como educador, pois, durante o processo, este professor mostra caminhos, serve como guia, estimula raciocínios e a postura ativa do médico residente, além de planejar e controlar o processo de aprendizagem e utilizar a sua experiência para auxiliar o crescimento profissional, pessoal e o desempenho do jovem médico. Este professor prepara o futuro profissional para refletir sobre as suas responsabilidades com autonomia e consciência crítica, sabendo que suas atitudes terão influência direta na prática com aquele a quem prestará cuidado.

REFERÊNCIAS

ALHAJ AK, Saadi TA, Mohammad F, Alabri S. Neurosurgery residents' perspective on COVID-19: knowledge, readiness, and impact of this pandemic. **World Neurosurg** 139:e848-858, 2020.

ALMEIDA, JLV. A superação da escola burguesa: eis a utopia! Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. UNESP: São José do Rio Preto. Disponível em: http://eventos.ibilce.unesp.br/didatica/ibilce/z_luis/a_nova_escola.htm. Acesso em 05/03/2021.

AWAD AJ, Sarkiss CA, Kellner CP, Steinberger J, Mascitelli JR, Oermann EK et al. Impact of neurosurgery medical student research grants on neurosurgery residency choice. **World Neurosurg**. 92:349-366.2016.

BABU R, Thomas S, Hazzard MA, et al. Morbidity, mortality, and health care costs for patients undergoing spine surgery following the ACGME resident duty-hour reform: clinical article. **J Neurosurg Spine**. 2014;21(4):502-515.

BOHL M A, Mooney M A, Sheehy J, Morgan CD, Donovan MJ, Little A et al. The Barrow Innovation Center: A Novel Program in Neurosurgery Resident Education and Medical Device Innovation. **Cureus** 10(2): e2142, 2018.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira. O Papel do Preceptor na Formação de Médicos Residentes: um estudo de residências em especialidades clínicas de um hospital de ensino. 2009. 104 f. Tese (Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

BURNEO JG, Jenkins ME. Teaching evidence-based clinical practice to neurology and neurosurgery residents. **Clin Neurol Neurosurg**. 109(5):418-421, 2007.

CABRAL DTF, Alan N, Agarwal N, Lunsford LD, Monaco EA. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and neurosurgery residency action plan: an institutional experience from the United States. **World Neurosurg** 143:e172-178, 2020.

DOYLE NM, Doyle JF, Walter EJ. The life and work of Harvey Cushing 1869-1939: a pioneer of neurosurgery. **J Intensive Care Soc** 18(2):157-158, 2017.

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

GAY, G. *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press, 2000.

GONZALES NR, Dusich JR, Martin NA. Effects of mobile and digital support for a structured, competency-based curriculum in neurosurgery education. **Neurosurgery**. 71(1):164-172, 2012.

GUADIX SG, Graham MW, Chae JK, Haghdel A, Chen J, Younus I et al. Medical student concerns relating to neurosurgery education during COVID-19. **World Neurosurg** 139:e836-E847, 2020.

GUSMÃO S. História da neurocirurgia no Rio de Janeiro. **Arq Neuropsiquiatr**. 60(2-A):333-337, 2002.

GUSMÃO S. História da medicina: evolução e importância. **J Bras Neurocirurg** 15(1):5-10, 2004.

HAJAR R. History of medicine timeline. **Heart Views**..16(1):43-45, 2015.

HAJI FA, Clark DB, Matte MC, Brandan DM, Brien S, Ribaupierre S et al. Teaching for the transition: the Canadian PGY-1 neurosurgery “rookie camp”. **Can J Neurol Sci**. 42(5):25-33, 2015.

HUDDLE TS, Heudebert GR. Taking apart the art: the risk of anatomizing clinical competence. *Acad Med*. 82:536-541, 2007.

JAGANNATHAN J, Vates GE, Pouratian N, et al. Impact of the Accreditation Council for Graduate Medical Education work-hour regulations on neurosurgical resident education and productivity. **J Neurosurg**. 2009;110(5):820-827.

LIMBRICK Jr DD, Dacey Jr RG. Simulation in neurosurgery: possibilities and practicalities: foreword. **Neurosurgery**. 73. Suppl1:1-13, 2013.

MAESTRO RD. Harvey Cushing: a life in surgery. **Can J Surg**. 50(1):70-71, 2007.

MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio. **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec; Fortaleza: ESP, 2001.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? In: **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIRANDA SP, Schaefer KG, Vates EE, Gormley WB, Buss MK. Palliative care and communication training in neurosurgery residency: results of a trainee survey. **J surg edu.** 76(6):1691-1702, 2019.

MIZUKAMI MGN. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum* 1(1), 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 06/03/2021.

MURGUIA-FUENTES R, Hussein B, Veja A, Rangel-Castillar L, Rotta JM, Quinones-Hinojosa A et al. Neurosurgical residency training in Latin America: current status, challenges, and future opportunities. **World Neurosurg** 120:1079-1097, 2019.

NUNES MPT. Residência Médica no Brasil – situação atual e perspectivas. Associação Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, Brasil, 1(1), 2004. <https://www.sumarios.org/revista/cadernos-da-abem>. Acesso em 05/03/2021.

POWELL MP. Sir Victor Horsley at the birth of neurosurgery. **Brain** 136(2):631-634, 2016.

PRESTIGIACOMO CJ. The history of the Journal of Neurosurgery: how the “white journal” helped in the growth of neurological surgery. **J Neurosurg** 131:1347-1355, 2019.

RAGEL BT, Piedra M, Klimo P, et al. An ACGME duty hour compliant 3- person night float system for neurological surgery residency programs. *J Grad Med Educ.* 2014;6(2):315-319.

REHDER R, Abd-El-Barr M, Hooten K, Weinstock P, Madsen JR, Cohen AR. The role of simulation in neurosurgery. **Child Nerv Syst.** 32(1):43-54, 2016.

RONNA B, Guan J, Karsy M, Service J, Ekins A, Jensen R. A survey of neurosurgery residency program coordinators: their roles, responsibilities and perceived value. **Cureus** 11(4):e4457, 2019.

SCHON DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Brasil. Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

SELDEN NR, Haglund MM. Duty-hours exceptions for neurosurgery residency programs. **Virtual Mentor** 17(1):23-32, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, 2017. <https://portalsbn.org/portal/residencia-medica-em-neurocirurgia/>. Acesso em 05/03/2021.

STIENEN MN, Freyschlag CF, Schaller K, Meling T. Procedures performed during neurosurgery residency in Europe. **Acta Neurochir (Wien)** 162(10):2303-2311, 2020.

SURI A, Patra, SP, Meena RK. Simulation in neurosurgery: past, present, and future. **Neurol India.** 64(3):387-395, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UM HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROFESSOR DE BEBÊS: DA PEDAGOGIA DA ESCUTA À PEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE

Jefferson Antonio do Prado⁶

INTRODUÇÃO

As considerações que aqui teço são frutos dos registros de minhas observações, durante minha primeira experiência como homem, e meu primeiro ano, como professor de 11 bebês, (3 meninas e 8 meninos), cujas idades variaram de 04 meses até 07 meses, quando os recebi no berçário, no início do ano letivo de 2019, em uma creche, da Rede Pública Municipal de Ensino, no interior de São Paulo, em uma cidade de aproximadamente pouco mais de 200.000 habitantes.

Na unidade em que atuo, uma das mais antigas no município, as crianças matriculadas têm idade entre 4 meses até 3 anos. A creche situa-se num bairro da periferia e atende as famílias de classe média-baixa. As crianças são acolhidas à 7h da manhã e permanecem na Unidade até às 17h, já que os pais trabalham fora o dia todo.

Posto isso e ao vivenciar a docência na educação infantil, na etapa I, é imprescindível apontar que a convivência se dá com bebês, sujeitos já constituídos, que formam um grupo dos quais nós professores somos responsáveis, inclusive para nós homens que ao atuarmos na educação infantil, exercemos a atividade profissional em um universo quase que, exclusivamente, ocupado por mulheres.

Aqui vale lembrar que a imagem do homem, do professor, sobretudo nas Creches, trata-se de uma imagem muito recente, mas que se respalda na compreensão de que as Creches são um espaço não apenas “assistencialista”, mas sim de “aprendizagem”, “experiências” e “acolhimento”.

⁶ Doutor em Ciências da Educação (Universidade Columbia Del Paraguay). Professor na Rede Pública Municipal de Ensino - Educação Infantil - Etapa 1. CV: <http://lattes.cnpq.br/3356563279276226>

DESENVOLVIMENTO

As instituições educativas, cujos espaços se configuram pelo encontro de sujeitos advindos dos mais diferentes contextos, com suas particularidades, singularidades e pluralidades, revelam-se, sobretudo, em um espaço configurado pela diversidade em que estigmas e preconceitos ora são construídos, ora significados ou resignificados.

Em se tratando da educação infantil, ou seja, a primeira etapa da educação básica, é imprescindível pontuar que tais instituições se apresentam como um espaço, cuja institucionalização abarca realidades de diferentes contextos familiares, em especial para os bebês, de 03 a 07 meses, na creche onde atuo.

Assim sendo, é o primeiro contato destes bebês com as pessoas que têm características e maneiras de agir e interagir diferentes com o mundo em sua volta em relação àquela com que estão acostumadas. Dessa maneira, a Instituição de Educação Infantil (Creche) pode ser considerada um espaço de privilégio que sistematicamente oportuniza ações mobilizadoras, “propiciando um processo de humanização de sujeitos constituídos na etapa do processo pedagógico”. (BRAGAGNOLO, BARBOSA, 2015, p. 127).

Nesse sentido, reportando-nos à questão de gênero, ou até mesmo de sexualidade, algumas nuances são relevantes para serem mencionadas. A primeira delas é que, em sua maioria, os sujeitos envolvidos na etapa da educação infantil, são mulheres. Talvez isso se dê em detrimento da história da “identidade profissional”, especialmente porque os espaços educativos, como as creches, foram marcados pelo olhar assistencialista, cujo cuidado com os bebês, por exemplo, foi encarado como uma atividade única e exclusivamente designada às mulheres.

Portanto, reportar a presença do profissional homem nas creches é trazer como ponderação a tônica que remeteu a profissão docente como um exercício encarado como feminino, bem como revelar que há ainda um preponderante e forte elo em se tratando de profissões que são consideradas ou mesmo “naturalizadas” como apenas de mulheres. Assim sendo, ao nos reportarmos aos apontamentos de “gênero”, deparamo-nos com o perfil profissional das que vêm atuando na Educação Infantil, em que:

[...] pode-se afirmar que elas têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes

raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 1996, p. 41).

Enquanto professor de educação infantil, sobretudo na etapa 1, na creche, em minha experiência profissional, fui questionado diversas vezes por minha escolha na área. Parece-me ter gerado estranheza para algumas pessoas que um homem pudesse se interessar por uma carreira que tem como objetivo a educação de crianças pequenas, tendo o cuidado indissociável do trabalho pedagógico.

Esse estranhamento ocorreu, inicialmente, para algumas famílias e profissionais da unidade em que atou. Isso posto nos leva a imaginar que, em detrimento da ação pedagógica de educar e cuidar, muito erroneamente podemos creditar a escolha profissional a um simples instinto maternal ao invés de uma escolha política e consciente de uma carreira profissional.

E ainda que a educação institucionalizada estabeleça uma harmônica possibilidade de respeito, diálogo e inter-relação com o contexto familiar, isso não transforma o espaço da educação infantil (creche) uma extensão familiar, cuja escolha profissional mantenha-se atrelada à simplista ideia de maternidade. Entretanto, ainda que isso assim fosse, tal concepção revelaria o pressuposto da concepção que há acerca dos papéis sociais que demarcam a função daquilo que é ser “pai” e ser “mãe” simplificando a educação e cuidado de bebês como responsabilidade apenas da mulher e de provedor somente do homem.

Tal questão se torna imprescindível apontar e questionar já que desvela o real valor e sentido que se dá aos papéis sociais e de que forma refletir sexualidade e gênero pode se tornar algo institucionalmente longínquo, sobretudo quando se há uma visão unilateral e naturalizada àquilo que é atribuído a cada gênero.

Portanto, discutir sobre os perfis profissionais dos que atuam nas unidades de Educação infantil, como em meu caso as creches, é também uma maneira de se refletir como mulheres ou homens são notados e percebidos socialmente, bem como se há ainda padrões sociais, cujas engrenagens se perpetuam, especialmente em relação ao como compreendido como masculino ou feminino. Além do

mais, é por em questão se há de fato, ou não, diferença entre trabalho, relações e inter-relações que mulheres e homens estabelecem em seu dia a dia profissional.

É nesse sentido que podemos considerar a creche um espaço valiosíssimo, especialmente àqueles que ensinam conhecer a fundo o “universo infantil”, tal como menciona Sarmiento (2003).

Somente o olhar atento e refinado nos fará perceber o que cada um desses bebês tem de mais valioso e particular, a fim de cada docente exercite sua prática pedagógica, desenvolvendo-a de tal maneira que não só respeite a individualidade desses pequenos, mas, sobretudo, se diferencie da nossa como adultos.

Entretanto, de que forma podemos saber mais acerca dos bebês? Nas conversas no café ou mesmo durante o almoço na creche percebo a forma carinhosa com que cada uma comenta o jeito como cada bebê gosta de dormir, o que mais apreciam comer, seus brinquedos favoritos, quais são mais tranquilos ou agitados.

Também registram as diferentes formas de comunicação destes bebês como, por exemplo, olhares, toques, balbúcios, choros, sorrisos, tão intimamente ligados ao exercício da atividade docente cotidiana. Nesse sentido, é primordial que o profissional que atua com os bebês se instrumentalize com suas diferentes linguagens, a fim de não só compreendê-los, mas também os ouvir.

Conhecendo o bebê, e construindo com ele um vínculo eminentemente relacional, o docente terá condições de percebê-lo, de modo a respeitá-lo e interagir com ele como efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado.

Embora haja uma percepção apurada em relação a cada um dos bebês, o dia a dia de um grupo de pequeninhos em algumas instituições de educação coletiva, caracteriza-se por ser constituído de momentos “paulatinos e rotineiros”, que são presenciados por alguns docentes sem uma compreensão que considera os fins e as intenções.

Muitas das ações executadas pelos professores no cotidiano de algumas creches acabam sendo automatizadas e, não sendo contempladas como relevantes, passam despercebidas, não desvelando a riqueza da vida diária. Dito isso, permito-me dizer que a atividade docente com bebês se caracteriza pelos

detalhes das práticas cotidianas, ou seja, as atividades pedagógicas propostas pelo docente aos bebês.

Atividades essas como, por exemplo, brincadeiras com objetos de diferentes materiais e tamanhos em que sejam possíveis os movimentos de preensão e pinça, experimentação com melecas, materiais de diferentes texturas, tapete sensorial, manipulação de diferentes objetos, com diferentes texturas, consistência, sabores etc.

Música, contação de história, dentre outras atividades são imprescindíveis na configuração da atuação docente, já que sendo relacional é também humanizante, uma vez que extrapolam a rotina, não menos importante, mas apenas assistencialista do dia a dia, como o banho, a troca de fraldas e a alimentação dos bebês.

Acredito que estes “momentos humanizantes” são essenciais e imprescindíveis a fim de que os adultos, ou seja, docentes e agentes educacionais tornem-se protagonistas das relações educativas, considerando a singularidade de cada bebê. Esses são, de acordo com Musatti (1998, p. 23), os “papeis mais sutis e necessariamente mais complexos”.

Embora da simultaneidade das ações que acontecem em um berçário, onde há necessidades e anseios específicos (um chora, outro quer dormir, um quer colo, outro quer brincar, um está com a fralda suja, outro caiu etc.), com os bebês existem situações que acontecem de forma muito lenta e não imediatamente evidentes.

Por exemplo, há bebês que demoram a se alimentar, enquanto há outros pedindo pela alimentação; ou ainda, há vezes que é preciso meses para que adquiram algumas conquistas afetivas, motoras, cognitivas ou sociais. Na creche, ou mesmo fora dela, será a escuta do olhar de cada um dos docentes o indicador por tudo que acontece com os pequenos. Parece-me que um determinante para que as práticas docentes se deem de uma ou de outra forma é o quanto cada professor conhece cada um dos bebês.

Quero assim ressaltar a importância de os professores de bebês olharem, ouvirem e sentirem esses pequeninos sujeitos pelos quais são responsáveis, compreendendo seus ritmos de forma a não se deixarem levar pela mecanicidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza os indivíduos. Retomo

as questões da ação pedagógica que percebe cada um dos bebês como um ser singular e que, como sujeito já é, sim, constituído.

Afinal, tomando para si real conhecimento daquilo que cada bebê tem de mais valioso os profissionais da Educação terão subsídios para planejar e detalhar seu cotidiano. Ao apontar a ideia de “planejamento” desejo, aqui, expressar que não compreendo isso como uma lista de ações que, porventura, deverá obrigatoriamente ser executada por um coletivo de bebês.

Se concebermos que o planejamento é simplesmente elencar atividades a serem realizadas durante o dia, provavelmente visando à produção de algo que simplesmente desponte no resultado final, certamente, será bem difícil organizar o cotidiano das atividades de uma forma geral e, em especial, dos berçários de maneira específica. Acredito que ao planejarmos o cotidiano na educação infantil devemos pensar em tempo, espaços e relações.

Portanto, será que a organização do espaço da minha sala permite que os bebês façam aquilo que percebo que eles estão me indicando? Será que a disposição dos móveis, brinquedos e outros materiais facilitam ou dificulta as relações entre bebês e bebês; bebês e docentes, bebês e famílias, famílias e professores?

Tais reflexões podem ser tecidas a respeito do “tempo” da creche. Isso significa que se soubermos o que os bebês estão indicando, poderemos perceber, nas sutilezas das observações que um determinado bebê fica melhor durante o dia se tomar um banho no meio da manhã em um dia quente, ou que precisa de um soninho no meio da tarde para ficar bem disposto.

Dessa forma, se há singularidades na maneira de ser de cada bebê, também deve haver espaço para que suas diferenças, tempos, ritmos e cadências sejam, no mínimo, levados em consideração. Entretanto, tal façanha apenas será alcançada se aprendermos a enxergar e o ouvir, a partir da pedagogia da escuta e do olhar, os apontamentos das indicações desses bebês.

O fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza o profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas às vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas (FARIA, 2001, p. 71).

São as intervenções repensadas nas práticas pedagógicas que possibilitarão aos pequenos a oportunidade não apenas de se relacionarem, mas também de se reconhecerem como representantes constituídos da espécie humana.

Nesse sentido, corroboro com Musatti (1998, p. 37) ao apontar que “as crianças pequenas não são indiferentes aos sentimentos das outras crianças”; e que “laços e elos tecidos podem ser construídos e desenvolvidos” (UNGER, 2001, p. 26). E que “o projeto educacional para crianças pequenas deve ter bases e objetivos estruturados nas relações e na solidariedade” (SPAGGIARI, 1998, p. 71).

Refletir sobre as intenções educativas remete-me às palavras de Charlot (2000) ao fazer referência à importância da educação para a “hominização” ou para “o tornar-se homem”.

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplô processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único do homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Se imaginarmos o papel do professor não só como tutor de um espaço agradável, aconchegante, seguro, mas também estimulante e desafiador para cada um dos bebês na creche; se pensarmos que esse mesmo docente respeita o ritmo e a cadência dos pequenos; se pensarmos que o alicerce do planejamento desse profissional não são atividades, mas relacionamentos intensos entre todos aqueles que compõem determinada comunidade de educação, podemos afirmar que o papel desse professor é possibilitar que os bebês “expericiem” no contexto da creche.

Para Jorge Larrosa (2002, p. 21) “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No âmbito da educação infantil muitas situações

inusitadas acontecem no dia a dia dos professores e bebês; porém o que realmente os tocam e os transformam?

Dessa forma, não queremos que os bebês se contentem, conformem-se com pouco ou quase nada, já que não tiveram mais por falta de oportunidades. Não queremos que as suas experiências de infância sejam marcadas pelo desafeto, pela desesperança, pelo descaso, pela humilhação e pela negligência, que deixam suas cicatrizes e estigmas.

Queremos, sim, que os bebês possam passar por várias e ricas experiências. No primeiro ano de vida o bebê está descobrindo o mundo, tudo para ele é muito novo. Nesse período está tendo suas primeiras impressões sobre o que é “ser” ser humano e, por isso, a importância de fomentar experiências diversificadas e estimulantes.

Dessa forma, é fundamental que os profissionais planejem as mais diversas possibilidades a fim de que os bebês experimentem. Mas, como captar tudo isso e fazer uso disso para planejar? Esse planejamento, tal qual me refiro, deve, sim, ser planejado à luz de registros que tomem como ponto de partida o protagonismo de cada um dos bebês.

Saber o que toca e o que transforma cada um dos bebês é uma aprendizagem que se dá por meio de uma escuta e de um olhar pedagógico delicado, sutil e atento dos docentes aos sinais que cada bebê emite.

Portanto, é apenas conhecendo cada bebê, respeitando suas especificidades e suas singularidades que os professores poderão não só saber o que toca e o que transforma cada um dos bebês, mas também em que consistem as experiências para cada um deles.

Isso exige não perder de vista questões como: o que toca cada um desses bebês? O que faz sentido para cada um deles? O que eu professor, representante mais experiente da espécie humana, quero para eles? Em que isso contribui para a sua humanização? É importante para eles ou é apenas uma atividade planejada pelo professor sem levar em conta os interesses e os modos de pensar e agir dos bebês?

O que estou planejando está pautado nos jeitos de ser e de se expressar dos bebês? A proposta tem a intenção de ampliar e enriquecer o repertório cultural, cinestésico, afetivo ou relacional dos bebês?

Dessa forma, experiências só poderão ser fomentadas no contexto da creche se os professores aprenderem a conhecer o que é realmente significativo para os bebês que passam parte da sua infância naquele espaço coletivo. Pensar o planejamento para os grupos de educação infantil implica em refletirmos sobre as especificidades desta etapa da educação.

A educação infantil não tem a função formal de ensinar algo, mas é seu papel incrementar o repertório cultural, favorecendo a aprendizagem. É necessário resgatar o aprender para a educação infantil.

Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir, aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum docente.

Contudo eles têm um papel fundamental, que defino como “sutilezas dos detalhes” na aprendizagem, por exemplo, dos bebês na creche. Isso pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história.

Para tanto, é essencial o planejamento de situações ou do uso de materiais diversificados no cotidiano de trabalho com os bebês, proporcionando o contato com diferentes possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas ou artísticas, pois o que caracteriza o papel docente na prática com os bebês é a intencionalidade dessas ações.

Também compreendo este “aprender” da forma como Paulo Freire (1996) anunciou, sendo a capacidade para criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, os pequenos não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são ativos na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interações, na relação com os outros.

Concordo com Charlot (2000, p. 70) quando afirma que: “aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente; a mentir, a brigar, a ajudar os outros; em suma, a entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é”.

Na opinião de Freire (1996, p. 43) um dos pontos mais importantes da docência é a reflexão crítica sobre a prática, de forma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Diante disso, lanço alguns questionamentos: o que é encantador na educação da primeira infância? O encantamento não estaria presente na possibilidade de rever conceitos já cristalizados na sociedade moderna sobre os bebês e sobre os modos de se lidar com eles? Será que a aventura da vida desses bebês já não traz consigo o extraordinário? Será que o extraordinário não está no acolhimento à singularidade de cada bebê?

Estaria esse encantamento na possibilidade de apresentar ao pequeno ser humano as riquezas do mundo, da sociedade, da cultura e das pessoas que o cerca? Há algo de encanto em possibilitar contextos educativos nos quais cada bebê possa expressar-se de diferentes maneiras?

Parece-me que a possibilidade de perceber esse encantamento, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa-etária.

Tais ações devem estar marcadas não apenas pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto, que também trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso, pelos olhares atentos definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada. É encantador pensar que nem tudo está pré-estabelecido, que há descobertas a serem feitas no caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este Relato tomando para mim os apontamentos de Kuhlmann Jr. (2001), ao sugerir que o caminho pedagógico para a educação dos bebês pode estar na postura de simplicidade no trato com eles, no “simplesmente complexo” e que aqui tentei definir como um papel sutil na pedagogia da sensibilidade e dos detalhes.

Reporto-me novamente, também, ao desafio de ter escolhido ser professor de bebês, reiterando a imagem masculina em relação à docência na primeira infância, sobretudo com bebês nas creches.

Tal escolha corrobora com o apontamento de que embora nós homens, ao escolhermos atuar como professores na Educação Infantil, fazendo parte de uma minoria, em um universo historicamente ocupado quase que, exclusivamente, por mulheres, somos bem acolhidos pelas famílias e pelos bebês, respaldando nossa atuação pedagógica não só no assistencialismo, mas, sobretudo, na aprendizagem e nas experiências lá vivenciadas.

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão docente como que exclusivamente feminino. Os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres; a proximidade entre um homem lidando com o corpo dos bebês provocam conflitos, dúvidas, questionamentos, estigmas e preconceitos.

Entretanto, a escolha pelo trabalho com os bebês parte do espaço privilegiado, não apenas assistencialista, mas também de emoção e criação, cujos desafios desembocam nas conquistas do saber, do aprender e do fazer, alinhavados na atividade docente, eminentemente relacional, culminando com as conquistas e a participação dos bebês em relação à aprendizagem.

Dessa forma, a docência na primeira infância, atrelada ao olhar atento e minucioso, resulta na troca de experiências que se consolida, em especial, na vontade de prosseguir.

REFERÊNCIAS

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; BARBOSA, Raquel. In: GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regina Ingrid. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero, Departamento de Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 67-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 51-65.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 189-201.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. 9ªed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 96-113.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da Foz à Nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

O PROCESSO DE ESCRITA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Clarice Vaz Peres Alves⁷

Marion Rodrigues Dariz⁸

Márcia Teixeira Antunes⁹

INTRODUÇÃO

Embora a oralidade tenha precedido a escrita, esta “faz parte de tal modo de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria [...]. É o fato social que está na própria base de nossa civilização” (HIGOUNET, 2003, p. 10). De acordo com o autor, a escrita além de permitir eternizar a palavra também proporciona o acesso à expressão permanente de ideias e à apreensão do pensamento, possibilitando-o atravessar o espaço e o tempo.

Compreende-se a escrita como uma tarefa cognitiva, discursiva e linguisticamente mais complexa do que a fala. Redigir um bom texto exige uma gama de conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural (KOCH e ELIAS, 2010). Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. As autoras, afirmam que tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de um processo sociocomunicativo estabelecido entre interlocutores e o que os diferencia é a maneira como a sua coprodução se realiza. No texto escrito,

[a] coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (KOCH e ELIAS, 2010, p. 13).

⁷ Doutora em Educação (UFPel). Professora dos Cursos de Direito e Psicologia (FPE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9597799925568774>

⁸ Doutoranda em Letras da Universidade (UFPel). CV: <http://lattes.cnpq.br/5002141541491988>

⁹ Mestre em Direito (PUCRS). Coordenadora e professora do Curso de Direito (FPE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3478698520215325>

Já o texto falado,

[...] por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho, por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação (KOCH e ELIAS, 2010, p. 14).

As autoras defendem que no texto escrito, contrariamente do que ocorre no falado, os contextos de produção e de recepção são diferentes, já que escritor e leitor não dialogam, diretamente, entre si como ocorre na maioria dos textos falados. Koch e Elias (2010) afirmam que fala e escrita são duas modalidades distintas de língua e que, apesar de empregarem o mesmo sistema linguístico, cada modalidade apresenta suas próprias características, sendo a escrita o resultado de um processo estático e a fala, de um processo dinâmico, estabelecido entre os interlocutores. As autoras destacam que, embora haja várias diferenças entre fala e escrita, isso não quer dizer que devam ser vistas de maneira dicotômica, conforme foram entendidas por muito tempo.

A ESCRITA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Vygotski (2000), ao referir-se às diferenças entre linguagem escrita e oral, argumenta que a escrita é desprovida não só do som material presente na fala, mas também de um interlocutor, já que o destinatário da linguagem escrita “está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve”. Para o autor, a escrita é “uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado” (p.313).

De acordo com Vygotski (2000), a escrita exige um alto grau de abstração, pois o escritor necessita abstrair o aspecto sonoro de sua fala e transpô-la para uma linguagem abstrata, sendo essa característica da escrita uma das mais difíceis que o redator tem de dar conta, quando escreve. O autor russo (2000, p. 314) explica que é compreensível uma linguagem que exige uma representação simbólica de segunda ordem [como a linguagem escrita] ser mais complexa que a linguagem falada. Vygotski (2000, p. 314) compara as diferenças entre os dois

tipos de linguagem às diferenças entre a álgebra e a aritmética: “a álgebra é mais difícil do que a aritmética [...]. A linguagem escrita é a álgebra da escrita”.

Apesar dos complexos processos mentais envolvidos na apropriação do texto escrito e de sua importância para o desenvolvimento das civilizações, em diversos contextos de ensino, há quem defina a escrita como, por exemplo, resultado de “inspiração”, “atividade para alguns privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”, “expressão do pensamento”, ou “domínio de regras da língua”, conforme explicam Koch e Elias (2010, p. 32). Essas definições ilustram a desatenção que o ensino do texto escrito recebe em grande parte das instituições educacionais e a ideia de que não necessita de um ensino formal, permeado por atividades sistemáticas e orientadas de produção, de revisão e de reescrita de textos.

Com base nas autoras recém-mencionadas, discutem-se três abordagens distintas da escrita: a primeira, escrita com foco na língua; a segunda, escrita com foco no escritor e, a terceira, escrita com foco na interação. De acordo com as autoras, na primeira abordagem, a linguagem é entendida como algo pronto, acabado; o sujeito, como um ser passivo e o texto, como produto de uma codificação realizada pelo escritor e decodificada pelo leitor, sendo somente necessário a ambos o conhecimento do código utilizado. Na segunda abordagem, a linguagem é entendida como representação do pensamento, como se redigir um texto fosse somente expressar o pensamento no papel. O sujeito é visto como um ser individual, e o texto apenas como produto. Na última abordagem, a produção de um texto é vista como processo em que esse texto se constrói por meio da interação entre os envolvidos na comunicação. Nessa interpretação, o redator pensa no que vai escrever e em seu leitor, a seguir, escreve, lê o que escreveu e reescreve as informações que julgar necessárias. Nessa concepção, o texto é resultado de um processo interativo entre leitor e escritor (KOCH e ELIAS, 2010).

Defende-se que abordagem de escrita com foco na interação é a que propicia ao escritor o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, porque entende-se que nessa abordagem, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Acredita-se que, se a intenção é

provocar nos estudantes a tomada de consciência ¹⁰acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, o ato de escrever dever ser norteado por uma concepção de escrita interativa. Koch e Elias (2010, p. 34) explicam que a escrita, nessa abordagem, exige, por parte de quem escreve, o emprego de várias estratégias, como

[...] ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa [...]; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Entende-se que o desenvolvimento dessas estratégias durante a escrita, por parte do escritor, não é uma ação simples, principalmente, para grande parte de nossos estudantes que, muitas vezes, não recebem uma orientação adequada para a produção de textos nas instituições de ensino.

Kato (2005, p. 134) argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta “decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador”. A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de expressão, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Cassany (1999) explica que os papéis de produtor e de interpretador são difíceis de serem desempenhados por parte de quem escreve. Flower et al. (1986) também defendem que o estudante que está uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Flower e Hayes (1981) também entendem que redigir um texto é um lendo, com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo, com o objetivo de revisar um texto. Esclarecem que os alunos que leem, com o objetivo de revisar, adotam processo complexo e não uma ação

¹⁰ Aqui “tomada de consciência”, na concepção de Vygotski (1997, p. 9), vista como o processo de dar-se conta de algo.

simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros na abordagem de texto como processo, propondo, por meio de protocolos verbais, um modelo teórico¹¹ detalhado que explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. Para eles, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo. Bereiter e Scardamalia (1987), da mesma forma, argumentam que a construção de um texto exige planejamento, seleção e organização das informações, oriundas da memória de longo prazo do escritor. Todo esse processo de escrita necessita ser aprendido pelos estudantes.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos revela para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1981) propõe uma diferença de significado **expressão e comunicação**, que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre **expressão e comunicação**, Flower (1981) apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor e a prosa de leitor. Para a autora, ambas as prosas podem desempenhar função importante no processo de escrita. Entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Segundo Flower (1981), o melhor processo de composição é aquele que, desde o início, trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com seu leitor, em um processo interativo e social.

¹¹ Não se desconhece que o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981) apresenta algumas limitações, conforme mencionam Garcez (2010) e Kato (2005), todavia, foi feita menção a ele neste texto tendo em vista que foi o pioneiro na abordagem de texto como processo. Além disso, o modelo ilustra as diversas operações intelectuais envolvidas na escrita, conhecimento esse que se julga necessário para quem ensina e para quem aprende. Garcez (2010, p. 25), ao fazer referência ao modelo de escrita proposto por aqueles autores, afirma que tal modelo contribuiu para “estabelecer o estudo dos procedimentos de produção de textos como uma linha de pesquisa importante e com bastante fundamentação teórica”. Cassany (1999) ratifica a relevância do modelo de escrita desenvolvido por Flower e Hayes (1981, p. 157), enfatizando que os autores “apresentam um dos modelos mais completos do processo de composição”.

Flower (1981) explica que a compreensão das duas prosas, tanto por parte dos aprendizes como por parte dos professores, pode trazer contribuições importantes para os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, porque esse conhecimento permite desenvolver estratégias que vão ao encontro das necessidades existentes em cada momento de expressão escrita.

Segundo a autora, se o indivíduo ao redigir um texto, observar a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macrotextuais, seu escrito torna-se compreensível, independentemente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está empregando a prosa de leitor, e o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999, p. 139) argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. O autor alega que “saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor”. Todavia, entende-se que essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Quanto à ajuda externa na produção de textos, Damiani et al. (2011) defendem que o professor ou um colega mais desenvolvido podem contribuir com a melhoria do escrito, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal perspectiva é importante porque, muitas vezes, os estudantes não percebem que seus escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes, têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam. Ao escrevermos, necessitamos organizar o pensamento para expressá-lo com clareza ao nosso interlocutor, atividade que exige exercício de reflexão sobre o que estamos escrevendo. Nesse sentido, Damiani et al. (2011) menciona que tais práticas reflexivas parecem não ser prioritárias em nossas escolas e universidades.

Outro aspecto que merece atenção, relacionado às dificuldades que os estudantes apresentam para redigir seus textos, especialmente no contexto acadêmico, é a história progressa de letramento¹² desses estudantes. Os recentes estudos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, 2011;

¹² Não se ignora que o termo letramento possui distintas conotações, sendo difícil sua definição (FEITOSA, 2011; FISCHER, 2007). Neste texto, será discutida a concepção de letramento acadêmico, porque é a que vem ao encontro das reflexões aqui discutidas. Vale destacar que, apesar de não haver uma única concepção para o termo, há consenso entre os estudiosos de que, ao se pensar em letramento, não se pode desconsiderar o uso cultural da escrita.

SILVA e PEREIRA, 2013) desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico revelam que os alunos que ingressam na universidade revelam sérias dificuldades para produzir gêneros recorrentes nessa esfera educacional.

Estudos sobre o que os autores denominam Letramentos Acadêmicos¹³ também são desenvolvidos por Lea e Street (1998, p. 544-545), tendo como base teórica os Novos Estudos de Letramento. O modelo entende a escrita acadêmica como prática social, “dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e [...] destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos”. Mediante pesquisa, Lea e Street (1998) constatam que há lacunas na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual no contexto acadêmico e propõem três modelos a partir dos quais a escrita é compreendida e ensinada no contexto universitário: modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, modelo da socialização e modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas parte do pressuposto de que o conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e o domínio da pontuação e da ortografia são suficientes para um bom desempenho escrito do acadêmico. O modelo de socialização parte da premissa de que os acadêmicos devem ser “aculturados nos discursos e gêneros” (p.545), de acordo com cada disciplina, para tornarem-se bons escritores. E o modelo dos letramentos acadêmicos tem por foco a escrita como prática social, considerando que a produção escrita dos estudantes universitários varia de acordo com o contexto e o gênero em foco. Esse modelo também leva em conta os significados que os sujeitos atribuem à escrita, bem como a história de letramento que vivenciaram nos contextos dos quais participaram.

Segundo Street (2010), os três modelos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos, mas complementares entre si. Nesse sentido, Jones, Turner e Street (1999) destacam que não é adequado aderir somente um modelo para tratar dos prováveis problemas na produção escrita dos estudantes, pois o ensino da escrita acadêmica é muito mais que abordar os problemas superficiais presentes nos textos dos alunos. A escrita não é apenas uma habilidade que o universitário necessita aprender e desenvolver mediante socialização promovida

¹³ Os autores empregam o termo no plural, porque entendem que há múltiplos letramentos.

pelo professor; ela é também e, principalmente, uma forma de construir valores e crenças culturais; uma forma de realizar uma prática social.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984), é um fenômeno de caráter social e cultural. Assim, a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que gera a existência de múltiplas práticas de letramentos. Para Street (1984), as práticas de letramento são práticas culturais discursivas, que definem a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, a escrita está desvinculada de seu contexto de uso. A escrita, de maneira autônoma e independente dos fatores sociais, terá efeitos sobre outras práticas sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inserção do sujeito em outros contextos culturais. No segundo modelo, o ideológico, o letramento é entendido como prática social, vinculada ao contexto social e cultural do qual participam os sujeitos. Neste modelo, a escrita é utilizada de maneira diversificada, considerando os diversos contextos em que esta se insere. Street e Lefstein (2007) explicam que o modelo ideológico foi criado com o objetivo de compreender os usos da escrita nas diferentes culturas existentes e ressaltam que esse modelo propicia um olhar mais sensível à produção de um texto, observando sua variabilidade nos diversos contextos sociais.

Segundo Terzi (2006), o modelo de letramento autônomo é ainda o que prevalece na maioria das escolas públicas brasileiras e o que tem propiciado a formação de analfabetos funcionais, isto é, pessoas que, apesar de alfabetizadas, encontram sérias dificuldades para empregar a escrita nas interações sociais cotidianas. A autora defende que o modelo ideológico, além de abordar a escrita como uma prática social, vinculada ao contexto cultural em que é construído, resultando na existência de múltiplos letramentos, de acordo com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais dos sujeitos, possibilita não apenas

[...] ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a

comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão crítico. E é nesse sentido – de compreensão e aprendizagem do uso cultural da escrita em suas funções e formas associado às relações de poder vigentes – que vemos um projeto de letramento como mais um instrumento de inclusão social (TERZI, 2006, p. 5).

Entende-se que os estudos acerca do letramento acadêmico apontam caminhos para se compreender as razões relativas ao insucesso que grande parte dos estudantes apresentam, em variados contextos educacionais, para redigirem seus textos. Esses estudos confirmam a importância de o ensino e a aprendizagem da produção escrita serem abordados por meio de atividades interativas, que ofereçam aos estudantes condições de refletirem sobre o que escrevem e, conseqüentemente, aprimorem suas escritas.

Autores que integram a área de pesquisa sobre o letramento acadêmico (LEA, 1999; LILLIS, 1999; JONES, TURNER, STREET, 1999; 2001; STREET e LEFSTEIN, 2007; STREET, 2010) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, mas também a pouca ou nenhuma familiaridade dos acadêmicos com os gêneros que circulam nesse contexto. Com base nas palavras de Lillis (1999), pode-se dizer que, para a maioria desses estudantes, a produção de gêneros que circulam no ensino superior é um verdadeiro mistério.

Lillis (1999) comenta que faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, portanto, não recebendo orientações necessárias à redação de tais gêneros. Essa situação acarreta o que denominou de *prática do mistério*. A autora explica que essa prática está mais próxima dos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso à universidade, sujeitos com os quais estamos lidando nesta investigação. Para Lillis (1999), o professor ao julgar que o conhecimento necessário à produção de um determinado gênero acadêmico faz parte do conhecimento que o estudante possui ao ingressar na universidade, está instituindo em sua sala de aula a prática do mistério. Para a autora, o conhecimento necessário para redigir ensaios, resumos, resenha e outros gêneros textuais

permanece desconhecido pelos estudantes, porque os professores, muitas vezes, partem do pressuposto de que esse conhecimento foi adquirido pelo aluno no decorrer de seu processo de escolarização.

SISTEMATIZANDO AS REFLEXÕES ACERCA DA ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, ratifica-se a complexidade dos processos cognitivos que estão presentes durante a produção de um texto. Acredita-se que é por meio de uma abordagem interativa e processual que o estudante desempenhará um papel ativo em seu processo de aprendizagem da escrita e desenvolverá a tomada consciência e a capacidade de controle sobre tais processos, tornando-se um escritor competente. O aluno necessita de um ensino adequado relativo à produção de textos a fim de dar conta de todos os processos intelectuais que estão envolvidos na expressão escrita. Sobre isso, Calkins (2002, p. 191) afirma que

[o]s alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como relacionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem senso daquilo que faz uma boa escrita, não possuem meios para evoluir enquanto escrevem. Enquanto isso, por medo de “assumir o comando”, os professores evitam desesperadamente ensinar. Algumas vezes, secretamente, fazem comentários tímidos, tais como: “Será que existe uma outra sentença que você poderia utilizar como início, para seu texto?”. Isto, naturalmente, convence os estudantes de que seus professores têm as “respostas certas”, mas as estão escondendo, de modo que os estudantes tentam, cada vez mais arduamente, obter avaliações e sugestões de seus professores. [...] Não devemos abdicar de nossa identidade como professores. [...] Não precisamos ter medo de ensinar [...].

As palavras de Calkins (2002) vêm ao encontro das ideias aqui defendidas, no que diz respeito à necessidade e à importância da intervenção do professor no processo de apropriação das habilidades textuais por parte dos estudantes. Para que os alunos-escritores adquiram autonomia frente à redação de textos, defende-se que eles devem ser orientados durante todo o processo de produção textual. Devem ser proporcionados a eles momentos de revisão e reescrita de

seus textos, porque se entende que é pela mediação do outro, de um movimento do inter para o intrapsicológico, no sentido vygotskiano, que ocorre o domínio dos elementos constitutivos da textualidade. Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) corroboram essa posição, afirmando que “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”.

Silva e Rego (2009, p. 178) ao comentar sobre a prática de reescrita, em estudo realizado com professores em formação, nas disciplinas de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura, destacam a resistência desses professores para reescrever os textos que redigem. As autoras alegam que essa resistência “pode comprometer a prática de produção escrita esperada do profissional da Educação Básica”.

Acredita-se que, a partir do momento em que o professor tomar consciência da importância do movimento do inter para o intrapsicológico (VYGOTSKI, 1995d), da revisão e da reescrita para o desenvolvimento da textualidade, o ensino e a aprendizagem da escrita receberão a atenção necessária à sua melhoria. De acordo com a abordagem vygotskiana, o que o indivíduo faz hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinho. A esse respeito, Guedes (2009, p. 14) explica que a tarefa do outro na qualificação do texto escrito é ajudar o escritor “a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso”.

Defende-se, pois, que a escrita necessita ser trabalhada a partir de uma abordagem processual e colaborativa, em que atividades de revisão e reescrita estejam presentes, a fim de que o escritor desenvolva uma ação reflexiva frente ao seu texto, tornando-se competente nessa atividade.

REFERÊNCIAS

- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CASSANY, D. **Descrver o escrever: como se aprende a escrever**. (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.

DAMIANI, M.F. (et al.). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez 2011.

FEITOSA, E. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. São Paulo: UNICAMP, 2011. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FIAD, R.S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, N. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FLOWER, L. Revising writer-based prose. **Journal of basic writing**. V.3, p.62-74, 1981.

FLOWER, L. (et al.). Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. **College Composition and Communication**, V.37, N.1, p.16-54. 1986.

FLOWER, L.; HAYES, J. Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, 32, p. 365-387, 1981.

GARCEZ, L.H. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília – UNB, 2010.

GUEDES, P.C. **Da redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JONES, C.; TURNER, J; STREET, B. (Org.). **Student's writing in the university**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KATO, M. **O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, V.13, N.24, p.17-30, 2009.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, V.23, N.2, p.157-172, 1998.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

SILVA, W.R.; RÊGO, N.S. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

STREET, B.V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

STREET, B.V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, V.28, N.2, p.541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group., 2007.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaeterzi.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2021.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: génesis de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995d Tomo III.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: Metodología de investigación en reflexología y psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b. Tomo I.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Nota: Pesquisa financiada pela Fundação Nacional do Desenvolvimento do Ensino Superior - Funadesp.

MEMORIAL ACADÊMICO: POTENTE DIAGNÓSTICO DA CULTURA HERDADA

Ronilson de Souza Luiz¹⁴

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino, 1990, p. 138).

INTRODUÇÃO

A semelhança do crítico de cinema ou teatro, faço aqui uma incursão na crítica/análise do memorial acadêmico.

Escrever, escrever e escrever, exercício antecedido e intercalado com a incontornável tarefa de ler, ler e ler. Nasce o paradoxo, pois, se lemos bem, sabemos que não seremos superiores aos melhores textos selecionados, logo, escrever para que?

Superaremos Toni Morrison em *Amada?* ou José Saramago em *As intermitências da morte*, para ficar entre ganhadores do prêmio nobel e que já nos deixaram, respectivamente, em 2019 e 2010.

Faço aqui uma aposta, um investimento intelectual. Uma possível saída será elencar, destacar e republicar o *crème de la crème* do que foi lido.

Quíça, após décadas neste ofício acadêmico, um ou outro leitor poderá dizer: são apenas recortes, excertos pinçados. Quem garantirá que o crítico fez boas escolhas? __O tempo dirá.

Desde a conclusão do doutoramento, em maio de 2008, e especialmente a partir de 2010 venho mergulhando em dois novos desafios, a saber, leituras de memoriais acadêmicos e leituras de discursos de professores-eméritos (BARDIN, 1977). Estes levaram-me àqueles.

Durante dois anos, 2016 e 2017, li e reli cerca de 100 memoriais acadêmicos. Decidi focar em docentes que chegaram ao topo da carreira, de tal sorte que as escolhas recaíram sobre professores-titulares, ou classe E, de norte a sul do país.

¹⁴ Pós-doutor em Educação (PUC-SP). Doutor em Educação Currículo (PUC-SP). Docente (Faculdade Legale). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3798-1319>

Dos mais de 100 exemplares lidos, tenho selecionado alguns para releituras e novas reflexões.

Julio Roberto Groppa Aquino é o docente aqui homenageado. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, defendeu em 2009, a tese de livre-docência e, em 2014 conquistou a titulariedade.

O memorial analisado fez parte do concurso, de 2009, e o título é **Das coisas vivas**: memorial de um professor. Texto denso, profundo, radical – cujas passagens leves e poéticas, creio, são recursos para nos impingir ao mesmo tempo o que nos separa e nos une. As 48 laudas constam na rede, cujo *link* apresento nas referências.

MEMORIAL ACADÊMICO: ARTEFATO PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS

A pesquisa realizada investiu na memória como função social (BOSI, 1994). Ao retê-las, minimamente, permitiremos que gerações futuras de pesquisadores e demais interessados acessem, pelo memorial acadêmico, a caminhada, o percurso de cada docente.

A partir do mestrado, em 2001, passei a adotar a vertente de Giroux (1997), ao abordar Os professores como intelectuais. Lançamos a hipótese de que a leitura de memorial acadêmico possa dar corpo a novas metodologias e teorias curriculares (LUIZ, 2020).

O que dizer de escritos personalíssimos e tendendo para a autobiografia. Definitivamente, os memoriais são pouco lidos. Desconhecidos, inclusive, de quem circula e atua na pós-graduação.

Partimos da compreensão de memorial acadêmico trazida, irretocavelmente, pelo prof. Antônio Joaquim Severino, docente aposentado da FEUSP

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2007, p. 245).

O que nos interessa é a expressão reflexiva. Entendemos que está reflexão é um privilégio em duplo sentido, ao autor e ao leitor; contudo, o leitor raramente tem acesso a este importante artefato intelectual.

Nas palavras de Silva (2004, p. 139), temos “a pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia”, quando acessamos tais documentos. Temos uma espécie de educação afetiva nos memoriais, em interface com a narrativa, desdobrando-se em pesquisa e formação, conforme Brito (2010).

Nesse sentido, quanto à importância da linguagem um memorial acadêmico corrobora a reflexão do filósofo e educador Alípio Casali, docente da PUC-SP:

Trata-se, sim, e mais que isso, de afirmar que o compromisso com a universalização do conhecimento, inerente à prática do educador, implica em que seja ele próprio, antes de tudo, um testemunho de vivência plena, ampla e densa do universo das linguagens que maneja e no qual habita (CASALI, 2012, p. 33-34).

Vivência plena é o que constatamos nas folhas amareladas pelo tempo, deixadas por professores que dedicaram suas vidas à formação de novas gerações de alunos e pesquisadores. As teorias curriculares ao sinalizarem a necessidade de formulações e reformulações constantemente, dialogam com a ideia de processo permanente de formação, de novos percursos, novos itinerários (GIROUX, 1997; SACRISTÁN, GÓMES 1998).

Entendemos que o memorial acadêmico não deve ficar simplesmente arquivado. Precisa, a nosso sentir, transformar-se em conteúdo de ensino, de pesquisa, de modo a assegurar a universalização de seus produtos e a reposição de seus produtores, se possível, com melhor refinamento.

Entendemos conforme (CHIZZOTTI; CASALI, 2020, p. 255) que em tempos de crise econômica e social, a educação escolar deveria torna-se, particularmente, um lugar social relevante de alavancagem para a mitigação da desigualdade, a superação da pobreza e a elevação da qualidade de vida.

Qualificamos o memorial acadêmico como uma pequena cápsula que condensa o esforço e a sabedoria humana. São linhas capazes de causar a emoção e o assombro que, em regra, temos a sorte de experimentar, de forma sublime, diante das grandes obras de arte.

Para além da intertextualidade, talvez seja a noção de transtextualidade que me fez eleger os memoriais como objeto de pesquisa. Como expressar gratidão, admiração e aquela sensação de quando reconhecemos alguém de muita coragem, de bravura indômita, com compaixão. Alguns docentes conseguem.

Umberto Eco (1932-2016) dissertou que um texto é um universo aberto onde o intérprete pode descobrir uma infinidade de conexões. Enfim, o memorial interliga competência técnica, comunicação, experiência e refinamento intelectual, instruindo o debate político e desfilando uma primorosa ecologia de saberes.

A nosso sentir, os memoriais acadêmicos guardam potencial para alargarmos as fronteiras do que temos feito no campo educacional, sociológico e filosófico. Soma-se o fato de que o memorial aumenta o nosso conhecimento na área de especialização de seu autor/a.

EXCERDOS DO MEMORIAL DO PROF. JULIO GROPPA AQUINO

Olhos azuis meu pai tinha, de uma tonalidade que lembrava os dias claros de inverno. Minha mãe, descendente de imigrantes italianos campesinos, era exemplo típico da beleza mediterrânea e de um espírito estóico. Na casa de minha infância, livros não havia (f.06).

Vem desse tempo, suponho, uma das marcas que me acompanhou pelo restante de minha trajetória escolar: o gosto pela transgressão (f.11).

Meu diploma secundário foi obtido em meados de 1982 nos Estados Unidos, junto a uma high school católica da capital de um estado reconhecido apenas por suas batatas e motivo de escárnio entre os americanos: Idaho (f.12).

Tive aulas particulares de gramática e de literatura com uma das mulheres mais bonitas que já conheci. Começou aí, creio, minha rendição incondicional à literatura. Talvez por força das circunstâncias, decidi-me a prestar o vestibular para o curso de letras, na FUVEST. Em segundo lugar, sem muita convicção, para o de psicologia, na VUNESP. A procura pelo primeiro era baixa. Já o segundo era dez vezes mais concorrido; era moda ser psicólogo naquela época. Mazela do destino, não passei em letras e fui um dos primeiros colocados no vestibular de psicologia (f.13).

Uma ponta de desconcerto sempre me surge quando sou intitulado psicólogo. Recuso de pronto. Sou professor, e nada além (f.14).

Prestei os exames, passei. Lance de pura sorte que mudaria meu destino radicalmente. Já na formatura, fiz alardear minha conquista aos colegas e professores: eu era um aluno do curso de mestrado em psicologia escolar do Instituto de Psicologia da USP (f.16).

Foi então que vivi uma experiência culminante do ponto de vista ético e estético. Um turning point. Assisti a uma belíssima montagem teatral de uma das obras de Guimarães Rosa: Corpo de Baile. Guardo o programa da peça até hoje. Era o prefácio da imersão num novo tempo. Tão ansiado, tão demorado (f.17).

Mesmo na pós-graduação, a iniciação em um determinado continente intelectual requer, do lado dos alunos, um aprendizado pontual de leitura e de escrita e, do lado dos professores, um esforço de auto-exposição e de disponibilidade para um encontro honesto e desarmado com o outro (f.18).

Ensinam não apenas aquilo que imaginam ou a que se propõem formalmente. Ou melhor, o que findam por compartilhar com seus alunos é exatamente um resíduo, um resquício de sua curiosidade ou de seu entusiasmo por determinadas idéias, com a convicção de vê-las se multiplicar, quiçá, se perpetuar. E deles, também eternos aprendizes, fica apenas uma sombra difusa, uma promessa não cumprida. Professores ensinam sim, mas uma matéria incorpórea e indelével. Ensinam uma forma muito peculiar de bem-querer: aquele pelo próprio exercício do pensar, um bem-querer intransitivo que dispensa objetos.

Toda aula em que, juntos, professores e alunos entregam-se à errância e à desmesura do ato de pensar torna-se uma lição de liberdade e de solidão todas essas propriedades de um encontro, como aquele que, por vezes, se consegue estabelecer numa sala de aula (f.19).

Esses poucos professores encarnam o ofício no limite da vulnerabilidade que lhe é inerente, e vão angariando, no passo arrastado dos dias, algum sentido instável para suas vidas solitárias, desgarradas, incertas (f.21).

A aula sempre como ato limítrofe entre a violência e a celebração. Um ato feito a navalhadas. E isso foi o teatro que me ensinou. Não se poderá existir no plano ético-intelectivo, portanto, sem uma trilha aberta por um professor, suas pegadas, mais especificamente. Os acentos, os destaques, as pausas, os silêncios: efeitos da atualização

do modus operandi do pensamento em jogo, ditado por um misto indissociável de arrebatamento e de delicadeza (f.22).

Só muito mais tarde, no entanto, eu entenderia que determinados ex-alunos, alguns poucos apenas, continuam tendo uma estranha ascendência sobre seus ex-professores, já que eles, e só eles, são testemunhas e, às vezes, cúmplices de uma existência exposta ao limite do absurdo em sala de aula; uma exposição cujo despudor, por mais intenso que seja, não consegue evitar certa tragicidade aí imanente: entre professor e aluno, há sempre algo a mais a ser dito. E não o será (f.25).

Intitulada Relação professor-aluno: uma leitura institucional, foi defendida em meados de 1995, novamente junto ao Instituto de Psicologia da USP.

Interessava-me um enfrentamento analítico de outra ordem, com vistas a certa visibilidade analítica sobre as práticas escolares a partir do seu próprio cotidiano. Foi o que ambicionei face aos textos teóricos e aos depoimentos dedicados à relação professor-aluno. Urgia estranhar conformidades, desafiar lugares comuns, forjar horizontes discursivos outros.

O ponto sorteado para a prova didática em 1996 foi algo genérico como infância, adolescência e sociedade. Intangível, a não ser por um recorte bem delimitado. Escolhi A terceira margem do rio, do velho Guimarães, como disparador das discussões. Uma aula-navalhada era o que eu queria (f.24).

Sem sombra de dúvida, a transferência à FEUSP firmou-se como o marco divisório de meu itinerário não apenas profissional, mas também pessoal.

A sala de aula sempre foi aquela que mais capturou minha atenção, posto que a formação de professores é uma das questões mais marcantes em meu itinerário profissional. Mas, sem dúvida, é o trabalho de escrita que mais tem me inquietado e absorvido nos últimos anos (f.26).

Na última década e meia, junto à FEUSP, travei contato com milhares de alunos. Nos cursos de graduação, 42 turmas, 60 alunos cada. Na pós-graduação, oito turmas (f.28).

Gente que me ultrapassa intelectualmente sem pedir licença e que, por isso, me proporciona pasmo, admiração e alegria. Gente cujos gestos entre si e comigo são marcados por um misto indissociável de atenção e de delicadeza. Gente que, procedendo assim, me ensina a me apaziguar com os limites e as agruras de meu posto (f.31).

A bem da verdade, passei a entender que, do ponto de vista conceitual e, sobretudo, político, urge combater sem trégua tudo aquilo que se apresenta como redentor dos fazeres escolares, tanto mais as iniciativas difusas em torno do governmento psico-pedagogizante travestidas em educação moral ou, em sua versão mais up to date, em ensino de ética. Foucault se horrorizaria com isso tudo (f.35).

Se Educação e Pesquisa se apresenta hoje como um produto de ponta no cenário acadêmico-editorial, parte disso se deve, creio, às ações conduzidas por aquele trio de visionários e sua dedicação extremada; peões de obra, melhor dizendo (f.37).

Outra fonte, outrora de ensejo de circulação de idéias, hoje de exasperação na maioria das vezes, são os depoimentos e as entrevistas concedidas à mídia, mormente a jornalística, mas também a televisiva. Foram muitas as declarações, para muitos veículos. Participei também de programas de televisão e de rádio de várias redes. Tudo absolutamente descartável, trivial, infrutífero. Já não o faço há anos (f.43).

Alguns tombarão pelo meio do caminho; a maioria sobreviverá acabrunhada. Uma prostração diuturna será a reação dominante ante os clamores da matéria bruta que pede expressão e, ao mesmo tempo, talbe nas salas de aula. Ali, os dias prosseguirão sem nenhum arrebato. Machado persistirá ignorado, Guimarães, desconhecido, Drummond, negligenciado. Nenhuma perplexidade, nenhum inconformismo, nenhum regozijo (f.45).

À deriva do indizível, desafiando experiências partilhadas, forjando dissensos, o professor-escritor terá de se haver com um desapego desmedido: aquele de se oferecer como eco de mundos que ainda não há, em favor da irrupção de forças informes, germinais e sempre à espreita. Uma aventura demasiado solitária, no entanto. Empreitada arriscada e incerta, persisti escrevendo. E o que escrevi é tudo que pude oferecer a este mundo que ora me pede uma prestação de contas. Eis este memorial como minha prova única de coisa viva. Nada há além disso (f.48).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Escrevo este capítulo de livro nos dias mais agudos da pandemia sanitária do coronavírus, iniciada em março de 2020. Estamos no outono de 2021.

A escritora e ativista norte-americana Susan Sontag (1933-2005) registrou que um escritor talvez seja alguém que presta atenção ao mundo. Já o poeta talvez seja alguém que, além de dedicar atenção e zelo, se espanta com o mundo,

e, especialmente, consegue fazer a linguagem se espantar. Penso que o estilo e os muitos escritos do Prof. Julio têm caminhado por esta seara.

Fui aluno do prof. Julio Groppa, na licenciatura, da FEUSP, no final dos anos de 1990, suas “aulas-navalhadas” iluminavam criatividade, compromissos éticos, pensamento crítico e o exercício da escrita; em regra, desafiando a simplificação e dialogando com a literatura de alto nível.

Nas palavras de Julio Groppa “Isso porque carecemos de tempo para a lenta decantação de algumas poucas idéias, potentes e sóbrias; potentes porque sóbrias, sóbrias porque poucas”.

A sutileza intelectual escorre por todas as páginas. Memorial profundamente tocante e com uma força magnética digna de admiração.

A leitura é instrumento de apropriação do conhecimento, é ferramenta que permite aprender a aprender. A boa leitura faz mais; muito mais, pois permite ao leitor crítico agir e interagir com maior discernimento.

A análise feita do memorial acadêmico constata a exímia dedicação as demandas levadas a cabo pelo docente. Uma espécie de jogo, nos termos do clássico de Johan Huizinga (1872-1945), ou seja, ocupação voluntária executada, com regras livremente aceitas, com alguma contundência restritiva, acompanhada de tensão, alegria e da consciência de que ela difere de outras atividades humanas.

Drummond (1902-1987), poeta eletivo do homenageado, dizia que faltava à literatura brasileira um certo senso do tempo e que o escritor devia mergulhar moralmente em sua prática, tomando posições. Os grandes escritores à guisa dos memoráveis docentes são os que negam, os que atuam e escrevem a história a contrapelo, esculpindo-se em não reproduzir ou repetir fórmulas, caminhos já trilhados. Com docentes deste porte passamos a olhar o mesmo objeto de pesquisa com novos hábitos ou novas ferramentas, para fechar com Michel Foucault (1926-1984), autor de predileção e caro a Julio Groppa.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da PUC-SP, pela acolhida, pelas oportunidades e vivências edificantes. Sou grato pela caminhada/orientação junto aos professores-doutores Antônio Chizzotti, Mario Sergio

Cortella e Alípio Marcio Dias Casali. Trinca de filósofos; todos com raízes na Itália. Eles e o seletto conjunto de compromissados docentes do Programa sabem do alcance sincero e desmedido da minha gratidão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Das coisas vivas**: memorial de um professor. São Paulo: FEUSP, 2009, 48f. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-19032013-093316/publico//AquinoJulioMemorial.pdf>. Acesso em 20 mar 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRITO, Antônia Edna. **Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores**. In MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Orgs). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/ investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-68.

CALVINO, Italo. **As seis propostas para o próximo milênio**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASALI, Alípio Marcio Dias. Os gêneros de texto na obra de Paulo Freire: um legado pedagógico e literário. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10, n.03, dez., 2012.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio Marcio Dias. Desigualdade, pobreza e diferença: precariedade na vida escolar. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 70, p. 227-262, jan./abr. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUIZ, Ronilson de Souza. Memorial acadêmico: janela para estudos curriculares, o caso do prof. Dr. Antônio Joaquim Severino. **Revista Cocar**. v. 14, n. 30, set./dez. 2020.

MORRISON, Toni. **Amada**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO OESTE DA BAHIA: AVANÇOS E AÇÕES REALIZADAS PELA UFOB

Cristine Elizabeth Alvarenga Carneiro¹⁵

Dayton Fernando Padim¹⁶

Erick Samuel Rojas Cajavilca¹⁷

Eláynny Hellen Souza Soares¹⁸

INTRODUÇÃO

Desde a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia, ações com estudantes e comunidade em geral vem sendo desenvolvidas para motivar as pessoas ao ensino, ao desenvolvimento tecnológico para inovação e ao empreendedorismo para que a região possa atingir um patamar de igualdade social e de desenvolvimento econômico favorável à população.

Uma sociedade que caminha pelos trilhos do desenvolvimento, traz consigo uma prioridade: uma educação de qualidade e acessível para todos, fazendo uso, portanto, da ciência, tecnologia, inovação e de todo conhecimento necessário para o alcance das transformações sociais em benefício da humanidade.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia foi criada por meio da Lei nº 12.825 de 05 de junho de 2013, a partir de uma proposta de desmembramento do *campus* Reitor Edgar Santos, local em que eram desenvolvidas as atividades do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável – ICADS, unidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O objetivo da criação foi ampliar a oferta de ensino público federal na Bahia, sendo então criados quatro novos *campi* localizados nas cidades de Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória, a fim de diversificar

¹⁵ Doutora em Química (UEL). Doutorado em Agronomia (UEL). Docente (UFOB). Gestora do Ecossistema de Inovação. CV: <http://lattes.cnpq.br/8132720512334069>

¹⁶ Doutorando em Educação (UFSCAR). Docente (UFOB). CV: <http://lattes.cnpq.br/4563383419191623>

¹⁷ Doutor em Ciências em Energia e Ambiente (UFBA). Docente (UFOB). Superintendente de Inovação, Tecnologia e Desenvolvimento Regional (UFOB). CV: <http://lattes.cnpq.br/7198069292832013>

¹⁸ Graduada em Química (UFOB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2153633401809993>

as regiões do estado por ela atendidas, além de contribuir com o desenvolvimento econômico dos municípios, tendo como exemplo o *campus* Reitor Edgard Santos em Barreiras.

De acordo com o Projeto de criação da UFOB, do total de estudantes que concluem o Ensino Médio na região oeste da Bahia apenas 7,5% estão matriculados no ensino superior, sendo que deste total apenas 2% estão em instituição pública. Esses dados indicam a importância do fortalecimento das instituições da Educação Básica, Técnico, Tecnológico e Superior para redução das desigualdades sociais, para a inclusão e participação no desenvolvimento humano na região. Com um dos índices de desenvolvimento da educação básica mais baixo do Brasil, a região oeste da Bahia se torna altamente susceptível às desigualdades sociais. No entanto, esses dados apesar de impactantes, não mostram a crítica situação regional com relação à participação dos estudantes da rede pública de ensino na Ciência e a correlação que esses estudantes fazem da ciência e tecnologia desenvolvida e a utilização no seu dia-dia.

De acordo com dados IBGE, (2018) o município de Barreiras conta com 98 escolas de Ensino Fundamental, dentre as quais são 27 da rede privada, 02 estaduais e 69 municipais. No Ensino Médio a cidade conta com 19 escolas, sendo 05 da rede privada, 13 estaduais e uma pública federal. O número de matrículas efetuadas no ano de 2018 foi de 22.262 alunos para o ensino fundamental e 8.066 para o ensino médio.

Os avanços científicos e tecnológicos têm trazido para a sociedade enormes benefícios tanto para melhoria na qualidade de vida como em ações cotidianas, no entanto (Pereira, 2014, p. 8) observa que pessoas com um pouco mais de escolaridade, ainda se distanciam do conhecimento científico. Nessa perspectiva, e diante do alarmante quadro na educação regional fazemos um questionamento sobre o ensino de Ciências: mundialmente, o incentivo que crianças e adolescentes estão recebendo em seu ensino fundamental e médio sobre Ciências tem possibilitado avanços de cunho científico e tecnológico, quando elas chegam à sua maturidade profissional? Podemos explicar sobre esse questionamento dizendo que sim, essa ação é o início. Podemos utilizar como exemplo países como Cingapura, Japão, Estônia, Taipei chinesa e Finlândia, que alcançaram as cinco melhores colocações do Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), enquanto houve queda de pontuação do Brasil no ranking mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, resultado esse advindo da falta de inserção em atividades desenvolvidas no âmbito da ciência, tecnologia e desenvolvimento desde os anos escolares iniciais. No entanto, outro questionamento é sugerido: O Brasil tem feito esse incentivo para que a ciência ensinada se transforme em possibilidades tecnológicas e inovadoras? A resposta a esse questionamento sugere uma complexidade, que engloba sociedade, política e economia, transformando a problemática em um círculo vicioso quando uma ação em uma das instancias é interrompida. Mas, podemos também questionar sobre a homogeneidade do ensino em Ciências em todas as regiões do país, o que chega ao ponto crítico da necessidade gritante de algumas regiões, de um trabalho muito mais intensificado.

Ainda de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD/PISA, 2015) há muitos desafios a serem enfrentados no século 21, a partir de soluções inovadoras que tenham uma base no pensamento e na descoberta científica. “As sociedades exigirão, portanto, um quadro de cientistas bem-educados para realizar a pesquisa e a inovação científica e tecnológica essenciais para atender os desafios econômicos, sociais e ambientais que o mundo irá enfrentar” (p. 4). No entanto, o aprendizado se transforma em conhecimento à medida que os estudantes são estimulados a pensar, conectar as informações e contextualizá-las (CURY, p. 41, 2012).

Considerando que os professores em sua prática precisam compartilhar saberes científicos com os estudantes a partir de uma formação crítica e reflexiva que os torne atuantes na sociedade, fica intrínseco que para estabelecer a ciência ela precisa estar conectada a realidade do estudante, o que mostra que a contextualização no ensino de Ciências é dos pontos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o professor não deve ser considerado mero técnico, mas sim como um sujeito que é o objeto direto da produção de saberes pedagógicos (SCHENETZLER, 2002). São muitos os desafios enfrentados pelos professores atualmente, vão desde a cultura escolar até o número de informações que os estudantes lidam todos os dias trazidos pelas diversas mídias e o meio social em que está inserido.

Muitas ideias estão disponíveis em pesquisas realizadas sobre a necessidade do ensino de Ciências, no entanto, a apropriação dos conteúdos e experimentos advindos desses materiais ainda está limitada devido a alguns fatores, que principalmente são relevantes na região oeste da Bahia. Podemos iniciar citando a escassez de professores com formação na área de ensino em ciências, que atendam a demanda regional e também a própria formação continuada dos mesmos, além das condições de trabalho disponibilizadas.

Partindo do pressuposto de que o ensino de Ciências se inicia a partir do contexto social, e que os conhecimentos científicos e tecnológicos são utilizados para a compreensão e na sequência, novas tecnologias são geradas assim como a inovação, é que se observa a suma importância do trabalho intensivo em ciências, divulgação científica, popularização da ciência, desenvolvimento tecnológico e inovação na região oeste da Bahia. Dessa forma, entendemos que a nossa participação como uma instituição de ensino superior na sociedade é de extrema relevância e por isso temos trabalhado com um conjunto diversificado de ações de divulgação científica, popularização da ciência, transferência de tecnologias e incentivo ao empreendedorismo, visando à interação e integração da universidade, escola e comunidade com o intuito de criar e fortalecer um ambiente que possibilite as discussões críticas, revelando a significância na ciência, tecnologia e inovação para a região oeste da Bahia.

DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

A utilização do conhecimento científico e tecnológico está cada vez mais presente em nosso dia a dia, e por isso disseminar essas informações tem se tornado de fundamental importância. Para que a sociedade se aproprie precisamos antes de profissionais conectados e dispostos a incorporar e propagar esses conhecimentos gerados. À medida que o conhecimento se distribui pela população, opiniões e críticas sobre a adoção de condutas, regras e procedimentos são naturalmente alteradas e remodeladas. Com isso as decisões estratégicas de legisladores são tomadas para normatizar e regular produções, comercializações e ações políticas (LAUFER, 2008).

É nessa perspectiva, que a divulgação científica (DC), a difusão do conhecimento, transferência de tecnologias surgem como ferramentas essencialmente

relevantes e amplas para estimular o gosto pela ciência, através de estratégias que visam uma abordagem científica contextualizada.

Vários termos são utilizados para se referir ao processo de mediação na qual os conhecimentos científicos chegam ao público, como: popularização, vulgarização, divulgação e etc., mas todos eles estão “relacionados à questão do acesso ao conhecimento científico, fio condutor que liga todos os termos à palavra Ciência” (GERMANO e KULESZA, 2007, p. 9). Contudo, os mais empregados na literatura são: divulgação científica e popularização da ciência.

Segundo Bueno (1984), a DC pode ser definida como o “uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral”. Nesse sentido, Albagli (1996) sugere que “divulgação supõe a tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, visando atingir um público mais amplo”. A autora complementa apontando que “divulgação científica é um conceito mais restrito do que difusão científica e um conceito mais amplo do que comunicação científica” (ALBAGLI, 1996).

Dessa maneira, a DC é uma forma de tornar acessível o conhecimento científico e tecnológico, possibilitando a disseminação do mesmo através de uma mediação de saberes e conexões entre Universidade, Instituições de Pesquisas, Escola, estudantes, educadores e o público em geral. Logo, uma característica intrínseca da DC é a acessibilidade ao conhecimento que traz consigo a ideia da democratização do saber e reforça uma questão importante a respeito do perfil do seu público alvo, que de acordo com Bueno (2010):

Ele é, prioritariamente, um não iniciado, quer dizer, não tem, obrigatoriamente, formação técnico-científica que lhe permita, sem maior esforço, decodificar um jargão técnico ou compreender conceitos que respaldam o processo singular de circulação de informações especializadas (BUENO, 2010).

Seguindo este viés, conforme Bueno (2010) a divulgação científica “cumprir função primordial: democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica.” Para isto é necessário que haja um fortalecimento cada vez maior de vínculos entre instituições de ensino e de pesquisa e escolas, especialmente as públicas, devido às dificuldades por elas enfrentadas provenientes das desigualdades sociais do país.

As escolas públicas são as mais afetadas pelos problemas decorrentes das desigualdades sociais do país e políticas que não investem o bastante na educação. Dessa forma, são muitas as escolas da região que possuem dificuldades como falta de professores que sejam formados nas áreas as quais ministram suas disciplinas, falta de recursos como laboratórios, bibliotecas, áreas de lazer e salas de aula confortáveis que ofereçam o mínimo de condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com eficácia, além da falta de verba para o desenvolvimento das atividades e salários dignos para os professores, bem como melhores condições para realização do trabalho. Em virtude disso, a ciência e a tecnologia na esfera das relações entre teoria e prática, parece não caber dentro das possibilidades que a realidade do ensino público do país oferece. Porém, há resistência e assim sendo, os projetos em prol da popularização da ciência, ações no âmbito da divulgação científica e o estímulo ao empreendedorismo que docentes da UFOB promovem, são extremamente necessários para que haja o fortalecimento desse movimento de educação que certamente se mostra como promissor para região.

AÇÕES E INOVAÇÕES EM DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E EMPREENDEDORISMO NO OESTE DA BAHIA

Ribeiro, (2016) explica que o conhecimento científico além de estar presente nas instituições de ensino está também em museus, centros de ciências, feiras científicas etc. Podemos incluir aqui como centros de ciências todo órgão que trabalhe com desenvolvimento de pesquisa e tecnologias. Sendo assim, a divulgação científica ou a difusão do conhecimento e ainda a transferência de tecnologia não deve ser entendida como uma atividade desconectada de todo processo de pesquisa e da construção do conhecimento, mas sim como ferramentas para fazer chegar esse novo conhecimento e suas tecnologias até a sociedade, que é parte interessada de todo o processo, pois será a utilizadora. De fato, essas ações são consideradas a base para novos conhecimentos e inovações. A divulgação científica pode ser entendida como um processo na área de transferência de tecnologia, necessário para que a população se aproprie do que está e pode vir a estar disponível no seu cotidiano. As ações de divulgação científica farão com que as pessoas possam ter pensamento crítico sobre a ciência e tecnologias

disponíveis e se aceitam exatamente da maneira como foi planejada e ou criada ou se cientistas e pesquisadores precisam alterar padrões para sua aceitação.

FEIRA DE INOVAÇÃO E CIÊNCIAS DO OESTE DA BAHIA (FICOB)

Visualizado a necessidade de trazer a comunidade estudantil do ensino básico e técnico para mais próximo da universidade, em 2017 foi criada a Mostra Científica da UFOB. Esse evento foi criado para estimular os jovens estudantes à investigação científica. O evento em sua primeira edição contou com 16 trabalhos aprovados de estudantes do nível médio e técnico, em 2018 o número de trabalhos cresceu, foram aprovados 38 trabalhos. Em 2019, uma expansão grandiosa foi observada, foram aprovados 64 trabalhos. Os projetos e experimentos apresentados na mostra são frutos do trabalho desenvolvido ao longo do ano nas escolas, devido à dedicação conjunta entre os professores e estudantes. Por meio de seleção nas feiras científicas das próprias escolas, os melhores trabalhos apresentados são encaminhados para a Mostra da UFOB. As premiações durante esses anos contaram com bolsas de iniciação científica júnior, concedidas pelo CNPq/MCTIC. Foram observados trabalhos científicos que reproduziam experimentos consagrados e também muitos trabalhos de desenvolvimento de tecnologias e inovações. Dentre os trabalhos expostos caracterizados como desenvolvimento de tecnologias e inovação citamos alguns: Projeto Dessalinização, Projeto Reutilização de água dos aparelhos de ar-condicionado, Sistema Automatizado de Irrigação Utilizando Arduino Para O Projeto “Horta Na Escola”, Produção da Borracha através da Fibra do Coco (*Cocos nucifera* L.), Pulseira inteligente para deficientes visuais, Produção de bioplástico através da banana e linhaça, Produção de telha ecológica com a fibra de cana-de-açúcar (*Saccharum officinarum* L.), Drone para fiscalização de animais em rodovias e Banco de Sementes do Cerrado com uso de QR Code. Esse evento foi realizado uma vez ao ano até 2019, devido à grande procura pelas escolas públicas e particulares para exposição dos trabalhos o grupo da UFOB se organizou em parceria com demais entidades públicas e privadas (IFBA, UNEB, NTE 11, CJCC, AIBA, ABAPA) para transformar a mostra em feira, a qual passou a ser chamada de Feira de Inovação e Ciências do Oeste da Bahia – FICOB.

MENINAS NAS CIÊNCIAS EXATAS, ENGENHARIAS E COMPUTAÇÃO

Diante das desigualdades sociais observadas no Oeste da Bahia e visualizando principalmente a necessidade da inclusão feminina em atividades científicas e tecnológicas, um grupo interdisciplinar de docentes da UFOB cria o projeto “De meninas a mulheres: perspectivas, visões e ações científicas”. A iniciativa vinha sendo pensada e criou forças quando surgiu a abertura do edital do CNPq/MCTIC nº 31/2018 Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação. O grupo submeteu o projeto à apreciação do órgão e ele foi contemplado com recursos financeiros o que alavancou seu desenvolvimento. Inicialmente o projeto trabalhou com cinco escolas públicas estaduais de Barreiras-BA, em atividades que incentivaram a inserção de meninas nas ciências. O projeto contemplou com bolsas, 5 professoras do ensino médio, 15 estudantes do ensino médio e 3 estudantes de graduação, também contou com recurso para o desenvolvimento das atividades que eram ofertadas como oficinas para as bolsistas e atividades gerenciadas pelas professoras de ensino médio e bolsistas nas próprias escolas.

As atividades ofertadas como oficinas foram realizadas na UFOB para as professoras e bolsistas sendo que as bolsistas de graduação assim como as monitoras voluntárias junto com seus orientadores foram os responsáveis por preparar e executar. A iniciativa teve como primeiro objetivo, que estudantes de ensino médio tivessem a aproximação com as áreas das ciências exatas e das tecnologias e em segundo momento que elas repensassem essas atividades e construíssem outras oficinas, e que posteriormente fossem executadas em suas escolas para os demais estudantes. Foi observado que as estudantes começaram a reproduzir as oficinas dadas, no entanto, foi também observado que elas tiveram a preocupação em não copiar, mas prepararam as mesmas ao seu modo e entendimento. Esse fato não foi reprimido, uma vez que tivemos a percepção de que as professoras e estudantes não tinham contato com esse tipo de trabalho, então, dispensamos orientações para que elas tivessem a iniciativa para a criação de outras oficinas. As oficinas ofertadas pela UFOB seguiram uma cronologia de enriquecimento dos saberes de modo que iniciaram pela oferta de uma oficina sobre gênero, na sequência uma oficina de química que trabalhou reações e cinética química, em seguida foi ofertada a oficina de robótica, iniciando os trabalhos básicos com

Arduino, foi então ofertada a oficina de produção de filmes a base de polímeros naturais e oficina sobre qualidade dos solos. Com a preocupação do grupo em incentivar as estudantes ao empreendedorismo foram realizadas três oficinas nessa temática. Para o incentivo às tecnologias de ponta foram trabalhadas as oficinas de: impressão 3D, astrobiologia/astronomia e robótica. No projeto também foram trabalhadas ações nas próprias feiras científicas das escolas, onde o grupo do projeto foi convidado a mostrar suas ações e trabalhos realizados.

Esse projeto a partir de 2020 passou a ser de responsabilidade do Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Barreiras em parceria com a UFOB. O grupo formador do projeto vislumbrou a capacidade e habilidade escolar para trabalhar atividades científicas e técnicas com os estudantes e dessa forma para manter as atividades com incentivo às meninas foi firmada a parceria.

CUSCUZ COM CIÊNCIA

Essa iniciativa foi elaborada em 2019 para levar ações científicas, tecnológicas e de inovação para a popularização da ciência para os estudantes dos níveis fundamental, médio e técnico da rede pública e privada de ensino, com o principal objetivo de aproximar esses estudantes do desenvolvimento, da tecnologia e inovação. Mostrar o que as instituições de ensino e pesquisa fazem para o desenvolvimento da nação brasileira é de suma importância uma vez que poucos sabem sobre quem pode ser um cientista, o que fazem, como fazem pesquisa e o que é gerado através do conhecimento científico. Com a ação, a realidade científica e tecnológica não ficará no impossível da vivência do estudante, torna-se seu dia a dia. Para aproximar ainda mais os estudantes da realidade de vida, o projeto também conta com a participação de empresas privadas e governamentais (Figura 1). Essas empresas participam do debate mostrando o que elas fazem e quais as oportunidades de mercado que os estudantes podem se apropriar. A participação das empresas nas rodadas de conversa às escolas é realizada mediante o convite, firmando parceria entre a UFOB e as mesmas. Atualmente contamos com a participação de empresas na área alimentícia, na área de produção de fertilizantes e na área do agronegócio, sendo Coringa Alimentos, JCO, Schmidt Agrícola, ABAPA e AIBA.



Figura 1. Imagens das ações do Projeto Cuscuz com Ciência nas escolas públicas de Barreiras. Rodada conversando com cientistas.

Concomitantemente a ação de mostrar o desenvolvimento, as tecnologias e inovações o projeto vislumbra levar aos estudantes as várias possibilidades de profissionalização, tanto em nível técnico como superior para que assim eles possam futuramente ter conhecimento para poder realizar suas escolhas. O nome surgiu a partir da sugestão dos próprios estudantes de ensino médio e outras ações que o grupo da UFOB vem desenvolvendo na cidade de Barreiras. Os estudantes posicionaram que: “nós gostamos muito de cuscuz, e para fazer algo que vamos gostar e que possa chamar nossa atenção poderíamos unir coisas que são agradáveis a nós”. Assim surgiu o “Cuscuz com Ciência” aqui no oeste baiano, uma região sem privilégios, mas que está trabalhando por um ensino de excelência.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E INCENTIVO AO EMPREENDEDORISMO

A importância para a educação empreendedora vem sendo reconhecida nas últimas décadas pelo Brasil e vários outros países. A Unesco (2020) recomenda para a educação do século XXI que a educação moderna deva atender as seguintes premissas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Dessa forma os estudantes precisam desenvolver capacidade de inovar, reter conhecimento, desenvolver projetos e se adaptar rapidamente as mudanças. Nesse contexto a educação empreendedora deve favorecer o número e a qualidade de jovens inovadores, tanto para trabalharem em uma organização como também em seu próprio negócio (SCHAEFER E MINELLO, 2016).

A UFOB para promover o incentivo à educação empreendedora e ao empreendedorismo tem desenvolvido várias ações em moldes de cursos, oficinas e incubadoras. As incubadoras da UFOB são nas áreas tecnológicas, social e de gênero, as quais são denominadas de Quitandeiros Tecnológico, Social e QuitandaDelas.

O evento Startup Spring realizado uma vez ao ano, aberto à comunidade em geral, tem como objetivo informar, divulgar, dar a conhecer e desenvolver nas organizações da Região Oeste da Bahia a cultura da inovação como fator impulsionador da criação de valor econômico e social. Esse evento no formato de bate papo foi o impulsionador para o incentivo às startups, empresas recém-criadas e inovadoras que podem atuar em qualquer área de atividade. A programação do evento é centrada de uma palestra sobre Criação de Startup no Brasil e 04 workshops: sobre Modelo Canvas, Contribuição à Previdência Social, Plano de Negócio e Criação de Startups.

Projeto Educação Empreendedora “Bota Pra Fazer”, UFOB-ENDEAVOR, foi executado em 2015 e 2016. Este programa desenvolvido pela Endeavor Brasil aplicado na UFOB é uma plataforma educacional para o desenvolvimento de cursos de empreendedorismo e criação de novos negócios. O objetivo principal é que o estudante seja capaz de se conhecer e desenvolver sua capacidade empreendedora, aprender a identificar oportunidades e criar um novo negócio. Até 2016 foram capacitados mais de 600 empreendedores nas cinco cidades sede da UFOB.

A realização de Fóruns Startups nas cidades sede dos Campi da UFOB tem como objetivo disseminar a cultura do Empreendedorismo inovador tanto no público interno e externo a UFOB, identificando e viabilizando a geração de negócios e comportamentos empreendedores. Para a cidade de Barreiras, a discussão ao fomento de ecossistemas de inovação, aproveitando as recentes discussões sobre o Parque Tecnológico do Oeste da Bahia se fazem necessárias diante da conjuntura econômica do país assim como devido à constante atualização da Base Comum Curricular. Estes ecossistemas de inovação representam uma oportunidade de geração de emprego e renda a partir da criação de Startups e empresas inovadoras, que tem como cerne a pesquisa aplicada produzida na universidade, utilizando a tecnologia e inovações disponíveis.

CONSIDERAÇÕES

A universidade tem como um dos seus pilares a extensão, caminho de mão dupla entre sociedade e a instituição, em que visa estreitar o conhecimento gerado na universidade e que deve chegar à comunidade em geral, assim como buscar nas problemáticas sociais as melhores soluções a serem estudadas na academia. Nesse sentido, a Divulgação Científica e a Difusão do Conhecimento se revelam como uma ponte para a aproximação de instituições de ensino com a sociedade em geral e transforma pensamentos e visões acerca dos fenômenos da natureza e do mundo, incentivando e estimulando crianças, adolescentes e a comunidade como um todo a apreciar o leque de oportunidades e desafios que a ciência, suas tecnologias e a inovação têm para oferecer. O incentivo ao empreendedorismo nas instâncias do ensino básico e superior são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento do país, as mudanças sociais e os avanços tecnológicos exigem cada vez mais que as pessoas se qualifiquem.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? Ci. Inf., Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.
- BUENO, W. C. B. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. Inf. Inf., Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010.
- BUENO, W. C. B. Jornalismo científico no Brasil: compromissos de uma prática dependente. (Tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP). São Paulo, 1984.
- CURY, L. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. Comunicação & Educação, v. 17, n. 1, p. 39-47. 2012.
- GERMANO, M.G.; KULESZA, W.A. Popularização da Ciência: uma revisão conceitual. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 24, n.01, pp 7-25, 2007.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cidades 2018. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barreiras/panorama>> Acesso em, 15 de março de 2020.
- LAUFER, M. A difusão do conhecimento. Interciencia, v.33, n11, 2008. ISSN 0378-1844.
- OECD. Result: Excellence and Equity in Education. Volume I. PISA, OECD Publishing, Paris: 2016. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en> Acesso em, 28 de abril de 2019.

OECD/PISA 2015 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Matriz de Avaliação de Ciências. Volume 1. Trad. Lenice Medeiros – Daeb/Inep. Resumo do Documento: PISA 2015 Science Framework (2013).

PEREIRA, G. R. O Ensino de Ciências Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação Continuada de Professores: implantação e avaliação do programa formativo de um Centro de Ciência, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 231f., 2014.

RIBEIRO, I. H. S. Explorando a divulgação científica por meio de feira de ciências: um relato dos estudantes-visitantes. In: Francisco, W., Feira de ciências: Múltiplas possibilidades para o ensino. 2016, 221p.

SCHAEFER, R. & MINELLO, I. F. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PREMISAS, OBJETIVOS E METODOLOGIAS Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 10, n. 3, p.60-81., 2016.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada. Química Nova na Escola. n16, p.15-20, 2002.

UNESCO, Comissão Nacional da Unesco. Disponível em <<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>> Acesso em, 16 de março de 2020.

PINÓQUIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Luís Fernando Ferreira de Araújo¹⁹

Ana Claudia Maciel de Moraes²⁰

Michele Fernandes Santos²¹

Rose Mary Messias²²

INTRODUÇÃO

O século XXI exige que a escola tenha comprometimento com sua missão profética do devir, pois ela se encontra no processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, e não só em relação às expectativas econômicas. A escola está preocupada com a realidade concreta e criando paradigmas interdisciplinares, unindo ensino. O processo educacional é questionado sabiamente. Primeiro porque nos leva a compreender que os sistemas anteriores promoviam a desigualdade social por não ser acessível a todos, depois porque não considerava a possibilidade das diferenças culturais em suas implementações, ou seja, era nivelado, sem a possibilidade dos diversos contextos sociais.

Podemos pensar que o educador que não dá tudo pronto, deixa a desejar. Deixa o aluno a desejar: na medida em que o adulto não toma a criança como seu objeto de satisfação de seu desejo é que permite à criança desejar aprender; o aluno pode, por vezes, apaixonar-se pela paixão do professor em aprender/ensinar (AZENHA, 2007).

Outro elemento amplamente estudado na obra de Carlo Collodi é a forma como, nas escolas características da modernidade tradicional, impõe-se uma lógica de interação burocrática que coloniza outras possíveis formas de interação, e a transmissão de conhecimento é concebida a partir da figura de um professor que sabe aquilo que convém aos estudantes, concebidos, por sua

¹⁹ Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Professor (Centro Universitário Senac). CV: <http://lattes.cnpq.br/3899581810768573>

²⁰ Especialista em Alfabetização e Letramento. Professora do Centro de Detenção Provisória-Pinheiros-SP CV: <https://lattes.cnpq.br/8252756038974611>

²¹ Graduação em Biomedicina (UNINOVE). Professora do Colégio Guaiauna. CV: <http://lattes.cnpq.br/7035160254699223>

²² Professora do Centro de Detenção Provisória- Pinheiros-SP. Pedagogia e Letras

vez, como receptores do conhecimento. Se pretendermos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades está sendo potencializado nos contextos formativo e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora.

Rubem Alves em sua obra *Pinóquio às Avessas*, o autor faz uma crítica como o estudante é tratado na escola. Para o autor, a escola é uma opressão e transforma o estudante em boneco de pau.

É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil (COLLODI, 2002).

A escola tem que consolidar o projeto pedagógico e ao mesmo tempo interagir na autonomia dentro do processo de socialização com satisfação; com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular todo o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação.

A pedagogia que emerge da consciência de que a escola é concebida como uma forma de política cultural, de uma concepção crítica é fundada na convicção de que, para a escola, é uma prioridade ética o dar poder ao sujeito social, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio do conhecimento. A arte de ensinar é importante para a obtenção de novas habilidades cognitivas que facilite aos estudantes uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar.

Para Vygotsky (2003, p. 85), a educação é aquela que deve estimular a criação artística e despertar na criança e nos jovens o desejo de criar. Para exercer a criatividade, a criação e o sentido artístico, Vygotsky (2003, p. 37), em seu livro *A Imaginação e a Arte na Infância*, pressupunha que o comportamento humano auxilia no entendimento da condição sociocultural, determinada em processo de construção que caracteriza a todos e a cada um de nós. Na concepção de Vygotsky (2003, p. 35) a escola deve ser um espaço de criação e fomento do conhecimento e criação de novos saberes.

Este texto tem o objetivo de estudar sobre *As Aventuras de Pinóquio de Carlo Collodi*, para abordar a prática pedagógica e o papel da escola na sociedade. Esse estudo se baseou na história de Pinóquio e suas relações com outros personagens tais como: *Gepeto, Grilo Falante e Fada Azul* como papéis pedagógicos. Escolhemos esta obra para abordar a questão da educação, pela dimensão que o personagem Pinóquio faz em relação à escola e ao processo educacional em que nós vivemos dentro de nossa sociedade.

PINÓQUIO E SUA HISTÓRIA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

O menino-boneco “Pinóquio” que significa aquele que mente e cresce o nariz; representa os meninos pobres, de maneira geral, que frequentam a escola e que precisam frequentá-la para se tornarem inteligentes e produtivos. É um boneco de pau que quer se transformar um “menino de verdade” e para isto acontecer vai ter que transformar suas ações de um boneco que facilmente pode ser uma marionete usada para diversão e fantasia dos outros como segui-los sem pensar como um bobo da corte em alguém que produz algo para a Sociedade.

A educação respeita os alunos e seu modo de entender o mundo, neste século é muito importante um olhar atento à maneira dos alunos, o modo de olhar ao redor, o sonhar, a contemplação da natureza e da alegria de viver e, esta ficção traz uma reflexão e um olhar atento para o aprender porque a fantasia é o que faz muitas vezes à vontade de transformar e a partir da sabedoria conhecer, amadurecer, escolher.

Pinóquio às avessas de Rubem Alves traz uma grandeza de sensações, pensamentos acerca deste personagem que muitas vezes a maior prova de inteligência se encontra na recusa de aprender coisas que não fazem parte de sua ideologia, aprendendo assim com vivências que o farão pensar e não ser um burro se não seguir as regras que vinham sendo passadas de pai para filho por instituições que deveriam ser seguidas, mas construindo seus valores a partir de práticas importantes para o avanço, envolvendo o amor como ingrediente fundamental no avanço com as necessidades socioemocionais, tão importantes e assim com disciplina, concentração, apoio e no processo social se tornar humano.

No percurso da ficção, é feita uma linguagem subliminar da perda do Gepeto no mar que foi à procura de Pinóquio e seu amado filho quando soube vai ao seu encontro, como se estivesse disposto, realmente, a salvar o pai, o seu elo e a recuperação da relação do amor devolvendo seu respeito e ao saber que está dentro de uma baleia, consegue buscá-lo assim como Jonas na Bíblia, que ao sair da Baleia tem a sua salvação e se torna uma nova pessoa. O milagre de Jonas.

38 Então, alguns dos escribas e dos fariseus tomaram a palavra, dizendo: Mestre, quiséramos ver da tua parte algum sinal. 39 Mas ele lhes respondeu e disse: Uma geração má e adúltera pede um sinal, porém não se lhe dará outro sinal, se não o do profeta Jonas. 40 pois, como Jonas esteve três dias e três noites no seio da terra. 41 Os ninivitas ressurgirão no Juízo com esta geração e a condenação, porque se arrependeram com a pregação de Jonas. E eis que está aqui quem é mais do que Jonas (MATEUS 12-38, disponível em www.bibliaonline.com.br>acesso em 19/03/21).

O autor acima faz alusão à libertação após os três dias, seja a ressurreição de Cristo, o juízo final três dias de escuridão e depois a luz (Cristianismo) como o renascimento de Pinóquio, tornando-se humano de verdade assim como a valorização da atitude pelo pai Gepeto começa a vê-lo como alguém de verdade e mostra o quanto o amor é um sentimento que pode mudar a vida das pessoas.

Pensamos que as aventuras de Pinóquio ganham uma nova aura, ou seja, uma profundidade pedagógica e simbólica, se forem lidas à maneira de um romance de formação, com todas as consequências que uma leitura implica (ARAUJO E RIBEIRO, 2013, p. 46)

Há um recorte ao amor dos professores na educação com o lúdico, imaginário e valores subliminares, na esperança de ajudar em mudanças da vida de muitas pessoas por meio da reflexão necessária para a luz e a oportunidade de um novo olhar, fazer novas escolhas; usando uma linguagem simples e rica ao mesmo tempo, com personagens que fazem parte dos sonhos infantis.

Para Gepeto, o Pinóquio era um objeto de lucro e somente após sair da baleia que o vê como sujeito. Para o Grilo Falante, Pinóquio tem mente fraca e por causa da rebeldia coloca sua vida em risco e a de Gepeto, como se fosse sua consciência o chama para a realidade muitas vezes, mas a imaturidade do meni-

no-boneco não o deixa escutar. Para a fada azul que deu a vida a um boneco de madeira e todos os encantamentos para ele entender a diferença entre certo e errado.

A evolução de Pinóquio de um menino-boneco para um menino de verdade traz um avanço para todos, como numa grande dança de roda que envolve perdas e vitórias, assim como na escola em que diversas ferramentas ajudam a máquina da educação andar e evoluir sempre.

O PAPEL PEDAGÓGICO DO GRILO FALANTE E DA FADA AZUL NA VIDA DE PINÓQUIO

A sociedade está composta por todos seus elementos; o que importa é integrarem sua estrutura os novos elementos, ou seja, novas gerações que se encontram a sua margem para manter e conservar a sociedade, intengrando os indivíduos no social. Mas uma vez, para reafirmar o nosso estudo, citamos Grilo Falante e a Fada Azul como representantes pedagógicos dentro da obra *As Aventuras de Pinóquio*.

Um boneco de madeira sobrevivendo no mundo dos adultos que sufoca e nos impõem dogmas e costumes de uma sociedade opressora. Esse pequeno menino boneco que entra em grandes aventuras para entender como é viver nesse mundo de criança dominado pelos adultos. Encontra o Grilo Falante que tenta alertá-lo dos perigos e que deve obedecer e seguir as regras, com um fundo ingênuo de personalidade forte, Pinóquio tenta aprender e ser como uma criança. Mas a visão desse mundo é bem diferente e Pinóquio se torna grande.

O Grilo Falante surge como orientar Pinóquio de como deve se comportar para ser um menino de verdade, obedecer aos pais, ir para a escola, fazer as tarefas, estudar para ser alguém na vida, senão vai virar um burro puxando uma carroça. O papel pedagógico do Grilo é de mostrar para o pequeno Pinóquio a moral católica e burguesa, alertando-o sobre as regras morais para viver em sociedade, e mesmo sendo criança o seu dever é de honrar seus pais e ter a responsabilidade de ir à escola para aprender como todas as crianças e ser alguém na vida.

É quando o Grilo disfere sua primeira lição pedagógica: «ai daqueles meninos que se revoltam contra seus pais que abandonam, por teimosia, a casa paterna. Não faram nada de bom neste mundo cedo ou mais tarde haverão de se arrepender amargamente (COLLODI,2002, p. 24).

O boneco é surpreendido pelo Grilo onde lhe impõe o seu dever de obedecer a seu pai guardião da lei e autoridade para que no futuro não venha se arrepender e sofrer punições por não ter sido um menino bom.

E por que o Grilo continua a confundir “meninos “com “marionetes”? Claro, é um pedagogo: não lhe interessam as distinções, meninos e marionetes são pequenos seres que é preciso educar, ensinar a agir como se fossem velhos, ponderados, debilitados, sedentários, moribundos (MANGANELLI,2002, p. 31).

O Grilo transmite para o boneco a realidade de uma época em que a criança tinha que ser educada com disciplina e ordem para no futuro ser um adulto, Pinóquio não estava interessado em seguir regras e muito menos ir para a escola, queria brincar, sonhar, rir, viver aventuras sem seguir as responsabilidades impostas pela sociedade.

Pinóquio queria mesmo viver os prazeres da vida comer, beber, divertir-se e vagabundear sem se preocupar com nada. Tendo que escolher entre o bem e o mal, ele se envolve em várias confusões e se arrepende por não cumprir o que prometeu, e encontra a Fada Azul que lhe dá várias lições na prática. O papel pedagógico da Fada Azul é de orientar as ações de Pinóquio para que ele se torne um menino de verdade.

Aquela noite, Pinóquio, em vez de trabalhar até as dez, avançou até o soar da meia noite; e, em vez de fazer oito cestinhos de junco, fez dezesseis. Depois foi para a cama e adormeceu. E, ao dormir, pareceu-lhe ver em sonhos a Fada muito bela e sorridente, que, depois de lhe dar um beijo, assim falou: — Muito bem, Pinóquio! Em reconhecimento pelo seu bom coração, eu lhe perdoo por todas as travessuras que praticou até hoje. Os meninos que ajudam amorosamente os próprios pais em sua pobreza e enfermidade merecem sempre muitos louvores e grande afeto, mesmo quando não podem ser citados como modelos de obediência e boa conduta. Tenha juízo no futuro e será feliz. Neste ponto o sonho acabou, e Pinóquio despertou com os olhos arregalados. Ora, imaginem qual foi sua surpresa e encantamento quando, desperto, percebeu que não era mais um boneco de madeira, mas que em vez disso havia se tornado um menino como os outros (COLLODI, 2002).

Pinóquio durante o seu processo de desenvolvimento foi transformado em um menino pelo encantamento da Fada Azul, recebeu um corpo com um coração. Esse processo de transformação do boneco para um menino de verdade se deu ao longo do tempo e das vivências dele com o social nas suas relações em que vive situações que suas emoções entraram em conflito com sua subjetividade em que o boneco senti medo, dúvidas sobre o que é certo ou errado, solidão, frustrações, indo a encontro de seu amadurecimento e humanização. Com o encantamento da Fada Azul, Pinóquio descobre a sua subjetividade por meio de seu coração, com isso, ele começa a sua transformação interior para que ele atinge o sentido de humanização de seu ser.

GEPETO: FUNÇÃO PATERNA OU PEDAGÓGICA?

Gepeto tornou-se incrivelmente grato com a benevolência da fada azul e logo pensou em colocar Pinóquio na escola. O conto foi escrito numa época em que a Itália estava imersa no analfabetismo e sabia-se que mandar as crianças para a escola era o único meio de solidificar a educação e o aprendizado na vida do acadêmico. Toda criança é capaz de ter sucesso basta observar suas atitudes habituais rotineiras, a fim de conhecer a si mesmo.

Não foi por acaso que Gepeto envia Pinóquio para a escola, porque ele acreditava que a escola era o caminho mais fácil para o filho conseguir chegar a algum lugar na vida e ser independente, e que o conhecimento iria instruir o Pinóquio a tomar boas decisões no decorrer de sua jornada.

A postura da família é fundamental para o desenvolvimento acadêmico, podemos dizer que a família precisa atender à necessidade vital do aluno como por exemplo, ser a forma social e humana da escola, onde o acadêmico adquira a postura de ser autônomo e responsável dentro do seu ciclo familiar.

Pela psicanálise, sabemos que é pela função materna que um ser deixa de ser puro organismo para se tornar um sujeito. O sujeito é a resposta do real ao significante: é efeito da captura que o simbólico (a linguagem) opera sobre o real de um organismo, a partir do imaginário materno (AZENHA, 2007, p. 344).

A função de Gepeto no desenvolvimento de Pinóquio é de cuidador ou um instrumento de reconexão, para o menino de madeira ser o mais próximo

possível dos meninos típicos dentro da educação. Desta forma, Gepeto está na função paterna familiar conscientizando o filho sempre sobre seus cuidados com suas atividades escolares e atividades “humanas”, dando a ele a oportunidade de ser autônomo através de suas escolhas e caminhos.

Desta forma, Gepeto possibilita ao garoto de madeira a aprendizagem de acordo com seu ritmo curioso e motiva o filho sobre o sucesso do desenvolvimento acadêmico, que para isso acontecer é necessário vontade e engajamento por parte deste pequeno e grandioso aprendiz.

O carpinteiro tem a necessidade de inserir o garoto de madeira num grupo e de aceitarem Pinóquio, ao realizar tal desejo Gepeto ajuda de forma indireta no desenvolvimento vivencial pedagógico, porém Pinóquio assume outra posição em sua aventura às avessas, ele realiza ações que são “proibidas” e recusando assim a escola que poderia contribuir ativamente com suas aventuras de forma mais organizada e evolutiva na pirâmide do saber.

Ao realizar suas vivências o “garoto” inicia um aprendizado mais interessante do que jamais tenha visto, ele investiga, busca respostas, conta mentiras, faz muitas coisas que fogem dos olhos da família (Gepeto), esses mesmos olhos que deixam escapar os detalhes da jornada de Pinóquio.

O incentivo e o desejo devem caminhar lado a lado na vida do acadêmico, o primeiro partindo do âmbito familiar e o segundo do protagonista (Aluno), ficando para a escola somente a mediação e manter o gosto pelo conhecimento no desenvolvimento das atividades e vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser construída por meio de diálogo entre o professor e o aluno, onde não se repetam conteúdos, mas oferecendo ao aluno ferramentas para poder analisar criticamente tudo aquilo que é revelado para ele.

Este texto por meio da leitura das aventuras de Pinóquio estabeleceu um diálogo entre o discurso escolar e não escolar. Ao descobrir que essa obra de Carlo Collodi como espaço educativo foi um grande desafio para nós. Ler e perceber, sentir e compreender como essa obra nos possibilitou uma reflexão crítica que permeia o campo da prática pedagógica.

Para que o professor seja um bom educador, ele precisa fazer a diferença dialogando com seus alunos durante as aulas. Interagindo por meio de exposições, experiências ou instigando e despertando a curiosidade nos alunos. Com isto, as aulas serão mais dinâmicas, fazendo com que os alunos tenham mais interesses e se valorizam como seres humanos perante a sociedade.

Paulo Freire falava que ensinar exige curiosidade, inclusive do professor, ou seja, o professor deve usar a curiosidade em suas aulas e exercer de uma maneira positiva para a construção da aprendizagem dos alunos, desde que os alunos tenham autonomia de crítica e liberdade de se expressarem. O professor tem que ser o facilitador em ajudá-los e mostrar as deficiências, sem falsidades e sem desmerecê-los. Com esta aceitação, os alunos se veem como pessoas, principalmente pelo professor e seu desenvolvimento é maior em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estória de quem gosta de ensinar**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ARAUJO, Alberto Felipe & RIBEIRO, José Augusto. As aventuras de Pinóquio à luz do imaginário educacional. **Revista Lusófona de Educação**. V.22, ano 22, 18/5/2013, p.45.
- AZENHA, Conceição Aparecida Costa. De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepeto sempre pode ensinar sobre isso a quem educa? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v8, n esp., p333 - 348, jun.2007.
- COLLODI, CARLO. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Antropos, 1983.
- MANGANELLI, Giorgio. **Pinóquio: um livro paralelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- YVOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- Site:** www.biblionline.com.br>acesso em 19/03/21.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO: DO ENTENDER AO FAZER PEDAGÓGICO

Camila da Silva Vasconcellos Braz²³

Priscila Silveira Martins²⁴

Rafael Rossi de Sousa²⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo levar subsídios aos professores e demais profissionais interessados sobre o transtorno do espectro autista, contribuindo com a discussão e adoção de práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares.

O autismo é um transtorno global de capacidade, que faz com que o indivíduo atípico tenha uma forma diferenciada de ver e experimentar o mundo em sociedade, principalmente quando comparado a um indivíduo neurotípico, aquele visto como “normal”. No Brasil temos um avanço significativo no que diz respeito às leis de amparo ao autista para crianças, adolescentes e adultos. Os indivíduos diagnosticados com TEA possuem todos direitos que os demais cidadãos do país, que constam garantidos pela Constituição Federal de 1988; crianças e adolescentes autistas são amparados pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90).

A inclusão não se configura em algo que concebemos como orgânico, ela precisa de métodos e estrutura para ser implementada, para só assim termos uma escola que rompe com o ensino segregacionista, uma escola que trabalha com a diversidade em seu processo de ensino e aprendizagem. De fato, as leis que garantem o ensino para todos e sua extensão para alunos com necessidades especiais são de conhecimento de todas as escolas. Ainda assim, nem sempre

²³ Graduada em Pedagogia (UNIRIO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3421-2098>

²⁴ Mestre em Saúde da Criança e da Mulher (FIOCRUZ). Atuação como neuropediatra no Projeto ELO/UFRJ e no Instituto Estadual do Cérebro Paulo Niemeyer (IECPN).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4215188023996734>

²⁵ Mestrando em Psicologia (Universo). Professor dos Anos Iniciais (SME - Rio).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9015313894289907>

elas são implementadas. Segundo Mantoan (2006), a inclusão de alunos com necessidades especiais é um direito garantido em lei, mas que para ser realizado depende da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças na sua geração e no seu percurso no mundo. Ainda que existam as leis não há definições estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários para sua prática.

No texto, discorreremos sobre a origem do transtorno do espectro autista, trazendo informações históricas e características típicas, além de traçarmos um paralelo entre o desenvolvimento da linguagem típica e algumas características dentro do transtorno e, apresentamos, algumas possibilidades para o trabalho pedagógico que podem subsidiar a prática docente.

ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O CONCEITO DE AUTISMO

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo médico *Leo Kanner*. Em artigo intitulado *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*, o autor descrevia o comportamento de um grupo de crianças bastante comprometidas, com forte tendência ao isolamento e resistência a mudanças (KANNER, 1943). Pouco tempo depois, sem conhecer o trabalho de Kanner, o estudante de medicina *Hans Asperger* publicou uma série de casos de meninos com importantes dificuldades de socialização, porém com boas habilidades cognitivas e linguísticas e interesses circunscritos, o que nomeou como *Psicopatia Autística* (KLIN, 2003).

Nos anos e décadas seguintes, algumas ideias equivocadas predominaram, como a raridade do quadro, sua associação com a esquizofrenia ou psicose infantil e a relação causal do autismo com a pouca afetividade materna (hipótese da “mãe geladeira”). Estas teorias falaciosas acentuaram o sofrimento de muitas famílias e encobriram o tema com uma névoa de culpa e vergonha. Esta névoa começou a se dissipar a partir dos anos 1970 e 1980, com o surgimento de evidências que indicavam uma causa biológica (cerebral) para o autismo - como a forte influência dos fatores genéticos e a elevada frequência de epilepsia nestes pacientes (VOLKMAR; MCPARTLAND, 2014).

Em 1988, a premiada atuação de *Dustin Hoffman* no filme *Rain Man* teve enorme repercussão, dando visibilidade ao tema e atraindo a atenção de cientistas e do público em geral, ajudando a dar novo fôlego às pesquisas. Impulsionado por um investimento e avanço sem precedentes, o conceito de autismo passaria ainda por muitas reformulações até se chegar ao entendimento atual sobre o transtorno. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é definido hoje como um transtorno do neurodesenvolvimento (ou seja, se inicia precocemente durante o desenvolvimento neurológico), tem sua base cerebral muito bem estabelecida e pode se apresentar de forma bastante variável (ZABIHI *et al*, 2018).

Retornando às concepções iniciais de *Kanner* e *Asperger*, é interessante notar que estes dois cientistas, mesmo vivendo em diferentes continentes (*Kanner* morava nos Estados Unidos e *Asperger* na Europa), se referiam, de forma quase simultânea, a casos extremos do que hoje se entende como um *continuum*: o espectro do autismo.

DIAGNÓSTICO E CLASSIFICAÇÃO ATUAL

Apesar da natureza cerebral, hoje incontestável, do TEA, ainda não dispomos de marcadores biológicos ou exames laboratoriais que possam ser usados para diagnosticar o transtorno. Assim, o diagnóstico é baseado em critérios clínicos, definidos por dois instrumentos principais: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria, e a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde. A quinta edição do DSM (APA, 2014), mais atual, define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela presença de déficits em dois domínios: comunicação/interação social e padrão restrito/repetitivo de comportamento. As manifestações destes déficits se dividem em diferentes grupos, conforme exposto na Tabela 1. A tabela traz ainda alguns exemplos (não exaustivos) de comportamentos que representam as diferentes formas de apresentação dos sintomas. Uma classificação de gravidade reflete o grau de prejuízo imposto pela severidade dos sintomas e baseia-se na necessidade de apoio (**nível 1**: exigindo apoio; **nível 2**: exigindo apoio substancial e **nível 3**: exigindo apoio muito substancial). A versão atual da CID (CID 10), que ainda não incorporou o conceito de espectro, trará em sua próxima edição o TEA como categoria única, em convergência com o DSM 5 (FERNANDES *et al*, 2020).

A causa do TEA não é única e envolve múltiplos fatores: genéticos (muito importantes) e não genéticos (ou ambientais). Pesquisas indicam que estes fatores parecem se combinar na determinação do risco de autismo (BETACOUR, 2011). Já é possível afirmar de forma categórica que as vacinas não causam autismo.

Além das diferentes formas de apresentação dos sintomas nucleares do TEA, uma série de condições de saúde podem estar associados ao transtorno (chamadas comorbidades): epilepsia, distúrbios do sono, problemas gastrointestinais. Considerando a variabilidade de apresentação dos sintomas centrais – tanto em relação a sua natureza quanto a sua gravidade – e das possíveis comorbidades, o TEA representa um grupo extremamente heterogêneo de indivíduos, o que pode dificultar tanto o diagnóstico desta condição quanto as pesquisas sobre o tema (BAIO et al, 2018).

Tabela 1: TEA – CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS

Crítérios Diagnósticos	Manifestados por	Exemplos
Déficits persistentes na comunicação social e interação social	Déficit na reciprocidade emocional	Não responder/olhar quando chamado pelo nome ou quando falado diretamente; não trazer/mostrar/apontar algo para compartilhar interesse; não imitar.
	Déficits na comunicação não verbal	Contato ocular pobre; dificuldade no uso e interpretação de gestos e expressões faciais.
	Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos	Pouco interesse pelos pares; dificuldade com jogos imaginativos; não ajustar comportamento ao contexto (fazer perguntas/afirmações inconvenientes, por ex.).
Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades	Movimentos, uso de objeto ou fala estereotipada/repetitiva	Estereotipias motoras (balançar tronco, bater palmas, abanar mãos e dedos etc.); abrir e fechar portas; girar/alinhar objetos; ecolalia; inversão pronominal
	Insistência, inflexibilidade frente a rotinas ou rituais	Muita resistência a mudanças (de trajeto, da disposição de móveis/objetos, da ordem de atividades etc.); pensamento rígido; rotinas atípicas; perguntas repetitivas
	Interesses fixos e restritos, anormais em intensidade ou foco	Interesses anormais em intensidade e foco (dinossauros, carros, trens, bandeiras etc.); apego a objetos atípicos (galhos, barbantes, elásticos etc.); preocupações; perfeccionismo
	Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse por aspectos sensoriais do ambiente	Incômodo incomum com sons ou texturas; tolerância à dor; fixação por objetos luminosos ou giratórios, exploração atípica de objetos (olhar tangencial ou muito próximo, cheirar, colocar na boca/lamber etc.)

Fonte: DSM-5 (APA, 2013)

Estimativas atuais sugerem que o autismo afete 1 a 2% da população, havendo predomínio do diagnóstico no sexo masculino, numa proporção em torno de 3:1 (BAIO, 2018).

Apesar de representar um momento difícil e doloroso para os envolvidos, a definição do diagnóstico, quando pertinente, deve ter como principais funções acolher e legitimar as queixas, esclarecer dúvidas e apontar caminhos.

INTERVENÇÕES

Até o momento, não há tratamento curativo para o TEA. Porém, diversas intervenções vêm sendo desenvolvidas e estudadas, algumas com resultados bastante promissores, principalmente quando iniciadas precocemente (COSTA, 2014). A abordagem multidisciplinar (composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos etc.) é a mais indicada, devendo ser iniciada precocemente e individualizada para cada caso, na medida do possível. Algumas modalidades específicas de tratamento, como a Análise Aplicada do Comportamento (ABA) e o Método Denver, têm conseguido comprovar eficácia em pesquisas, e tendem a se tornar cada vez mais disponíveis (ESTES et al, 2015). Terapias alternativas – como dietas, por exemplo – não têm benefícios comprovados até o momento, e continuam sendo focos de pesquisas (MONTEIRO, 2020).

HABILIDADES COGNITIVAS E SOCIAIS NO TEA

Considerando que o TEA afeta um espectro de indivíduos, não é surpresa que isso se aplique também ao funcionamento intelectual. Tradicionalmente, cerca de 45% dos casos de TEA são não-verbais ou apresentam deficiência intelectual (definida como Quociente Intelectual – QI - abaixo de 70). Porém, estudos mais recentes dão conta de que apenas 20 a 30% dos indivíduos do espectro apresentam deficiência intelectual ou atraso de linguagem (BAIO et al, 2018), podendo representar o efeito positivo da detecção e intervenção precoces no desenvolvimento obtido nos últimos anos. Desempenho excepcional em habilidades específicas - como desenho hiper detalhado, música e cálculo de calendário, entre outras – também é relatado em um grupo reduzido de pacientes

com TEA, porém este fenômeno está longe de ser totalmente compreendido (HUGHES et al, 2018).

Para além dos aspectos quantitativos, o TEA evidencia ainda diferenças em aspectos qualitativos da cognição. Mesmo em indivíduos com QI acima de 70, frequentemente observa-se uma discrepância entre os diferentes subtestes, com significativo prejuízo em habilidades verbais em relação às não-verbais (MECCA, 2014). Assim, a utilização de estratégias visuais, por exemplo, tende a favorecer o processo de aprendizado. É importante ressaltar, ainda, que a validade dos testes de QI para esta população é tema de constante debate (NADER et al, 2016).

As dificuldades sociais são centrais no TEA, e consideradas por muitos estudiosos a origem de todos os déficits associados ao transtorno. Assim, um déficit primário de interesse e atenção no bebê aos aspectos sociais do mundo (faces e vozes humanas, por exemplo) impactaria o desenvolvimento de diversas outras habilidades, inclusive sua capacidade de aprendizado (ELSABBAGH et al, 2011). O desenvolvimento das habilidades sociais, que parece ocorrer de forma natural e sem esforço para a maioria das pessoas, demanda o trabalho de uma complexa rede cerebral (o “cérebro social”), e este processo parece ocorrer de forma atípica no TEA (MCPARTLAND et al, 2011). A dificuldade em “ler” o outro dentro do contexto (interpretar expressões faciais, gestos, entonação da voz etc.) limita muito a capacidade de se adaptar e responder de maneira adequada nos diferentes ambientes.

Embora muitas vezes tratadas como habilidades separadas, as dificuldades sociais estão intrinsecamente ligadas ao aprendizado formal, e a melhor compreensão dos mecanismos compartilhados (como foco atencional, por exemplo) favorece a implementação de melhores estratégias de intervenção (WANG et al, 2020).

LINGUAGEM E TEA

O DESENVOLVIMENTO TÍPICO DA LINGUAGEM

Utilizamos a linguagem para a nossa expressão e comunicação no dia a dia, de forma quase automatizada. Porém, a linguagem envolve uma gama de

complexa de processos cognitivos que sofrem impacto de diversas naturezas, principalmente de origens genéticas e ambientais.

Tomasello (1999) postula que tanto aquisição quanto desenvolvimento da linguagem simbólica são processos de base biológica com prevalência cultural que, por um lado demandam habilidades sociocognitivas de processamento, compreensão e compartilhamento de intencionalidade e, por outro lado, o engajamento em atividades comunicativas com sujeitos linguisticamente competentes.

O bebê rastreia tudo a sua volta com os olhos, sorri, chora e busca movimentar-se nas suas possibilidades. São as primeiras manifestações de linguagem que temos. Nesse processo, que é mediado pela interação e estímulos, vamos adquirindo, dando sentido e construindo os signos e significados. Para Luque e Vila (1995), adquirir a linguagem significa aprender a produzir e usar significantes cuja morfologia particular seja cada vez mais ajustada às regras convencionais.

Os signos são denominados por Vygotsky como instrumentos psicológicos que, diferente de outros objetos, são internos ao indivíduo, caracterizados como “signos são ferramentas que nos auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos, é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Exemplo: fazer uma lista de compras ou utilizar um mapa.” (OLIVEIRA, 1993, p.30)

Nesse desenvolver da linguagem, duas fases ficam evidentes: a **pré-linguística**, onde são vocalizados somente fonemas (sem palavras), persistindo até os 11-12 meses; e, a fase **linguística**, que a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. A partir daí ocorre a escalada da criança em rumo da compreensão, num processo contínuo, ordenado e sequencial. (COSTA, 2002, *apud* SCRIMER, FONTOURA E NUNES, 2004, p. 2).

A tabela 2 mostra aspectos receptivos e expressivos comuns do desenvolvimento da linguagem para cada faixa etária da infância.

A LINGUAGEM NO TEA

Uma das características marcantes no TEA é o grau reduzido de envolvimento interacional com outras pessoas em seu entorno, tendo os níveis de atenção bem abaixo de crianças de seu mesmo nível de idade (Naigles, 2013).

Em geral, crianças com TEA podem apresentar inicialmente atraso na linguagem verbal, falha em responder ao seu nome, falta de contato visual e agitação. (Ribeiro, et al., 2017)

Alguns traços anômalos na fala são descritos no espectro autista, como a escolha de palavras pouco usuais, inversão pronominal (se chamar na terceira pessoa), ecolalia (repetição de palavras), discurso incoerente, crianças não-responsivas a questionamentos, prosódia aberrante e falta de comunicação, afetando a compreensão e a pragmática, que se refere ao uso comunicativo da linguagem em contextos sociais. (Rapin et al., 2013; Botting & Conti-Ramsdem, 2003, apud SCRIMER, FONTOURA E NUNES, 2004, p. 98)

Dependendo do grau de severidade, pode haver ausência de fala, como citado anteriormente, aproximadamente 45% dos indivíduos e haja, para estes casos, necessidade de comunicação suplementar.

As dificuldades no uso social da linguagem, que representam uma área de dificuldade no TEA - mesmo naqueles com quadros mais leves - adicionam mais uma camada de complexidade. Estes déficits específicos limitam, por exemplo, a compreensão do significado não literal das palavras, a interpretação de uma figura de linguagem ou a identificação de uma ironia.

Tabela 2: Aspectos receptivos e expressivos comuns no desenvolvimento da linguagem

Receptivo	Idade	Expressivo
Assusta-se. Aquieta-se ao som de voz.	0-6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vogais (V).
Vira-se para a fonte da voz. Observa com atenção objetos e fatos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são p/b e k/g. Inicia balbucio.
Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (sequências de CVCV sem mudar a consoante). Ex.: “dudadá”.
Entende pedidos simples com dicas através de gestos. Entende “não” e “tchau”.	9 meses	Imita sons. Jargão. Balbucio não-reduplicativo. (sequência CVC ou VCV)

Entende muitas palavras familiares e ordens simples associadas a gestos. Ex.: “vem com o papai”.	12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras, como “mamá”, “papá” ou “dadá”.
Conhece algumas partes do corpo. Acha objetos a pedido. Brincadeira simbólica com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras. (“mamá”, “bebê”, “miau”, “pé”, “ão-ão”, “upa”). Começa a combinar duas palavras (“dá papá”).
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (ambos substantivos). Ex.: “coloque o copo na caixa”.	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinações de duas ou três.
Entende primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até três conceitos. Ex.: “coloque a boneca grande na cadeira”.	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica (“bebê”, “papá pão”, “mamã vai papá”).
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). Linguagem usada para raciocínio. Entende “se”, “por que”, “quanto”. Compreende entre 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

Fonte: Desenvolvimento da Linguagem. (COSTA, 2002, *apud* SCRIMER, FONTOURA E NUNES, 2004, p. 96)

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO TEA

Como vimos, o transtorno do espectro do autismo apresenta uma série de características e condições que variam de indivíduo para indivíduo. Para tanto, o professor pode lançar mão de estratégias que objetivem o acesso ao currículo escolar e diminuição dos obstáculos de aprendizagem.

Muitas perspectivas e propostas são apresentadas para o TEA, porém, cabe ao docente verificar, a partir do histórico e sondagens com o aluno, as

melhores estratégias pedagógicas para alavancar a aprendizagem do indivíduo dentro de suas especificidades e possibilidades.

Apresentamos, no entanto, alguns aspectos que podem ser essenciais para o pensar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem nesse público, que são: Plano de Ensino Individualizado (PEI), Adaptação Curricular, Mediação Escolar e o Atendimento Educacional Especializado.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O Plano de Ensino Individualizado é uma ferramenta que se mostra bastante eficaz para o aluno autista no processo de ensino aprendizagem. O PEI é uma adaptação feita através de um planejamento individual para cada aluno, com a organização curricular e avaliação acadêmica direcionados para o estudante com TEA em contexto pré-escolar. O objetivo é criar parâmetros para auxiliar o docente na escolarização do aluno e na promoção do seu entendimento sobre o currículo proposto.

Um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 22)

O PEI é elaborado através da identificação do nível atual de desempenho do aluno, e propõe objetivos educacionais de longo e curto prazo que estejam de acordo com o currículo do ensino regular. Para alcançar esse objetivo são utilizadas formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, de acordo com as singularidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando. O documento é um processo coletivo, envolvendo as expectativas dos pais, professores e demais profissionais que trabalham com o aluno (SMITH, 2008).

Para realização do PEI são analisados diversos aspectos da criança com relação a suas funções cognitivas (como ela seleciona ou mantém o foco, sua compreensão de ordens, percepção global, memória global, linguagem, raciocínio lógico, etc.), sociais (envolvem os aspectos emocional e social e afetivo,

como ela se relaciona com a escola, com que se relaciona na escola, como reage a frustração, isolamento, cooperação, medos, etc.) e motoras (como apresenta sua coordenação motora fina e global, sua postura ao sentar-se, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal e como se locomove).

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O currículo norteia o quê, quando e como ensinar. Entretanto, quando o educando não consegue acompanhá-lo é necessário que sejam feitas adaptações com a intenção de promover a aprendizagem.

As adaptações curriculares podem ser de grande ou pequeno porte. As de Grande Porte, compreendem as adaptações que geralmente são feitas pela Secretaria Municipal de Educação com as escolas

Adaptações Curriculares de Grande Porte, ou seja, daqueles ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública. (BRASIL, 2000a, p. 10)

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, são as modificações da esfera do professor, que as faz em concordância com sua prática e vivência em sala de aula, de acordo com as necessidades que julga necessárias, em observação aos alunos.

São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas políticas, administrativa, e/ou técnica. (BRASIL, 2000b, p. 8)

MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação, diferentemente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um apoio realizado em sala de aula, por um mediador, que auxilia em necessidades específicas do aluno com NEE, com o objetivo de facilitar a sua inserção nas atividades da aula, sem propor atividades diferentes das mesmas e auxiliar na sua aprendizagem, socialização e em seu desenvolvimento.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (MOUSINHO *et al.*, 2010 p. 94)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma complementação das atividades realizadas em horário escolar em classe regular. Elas são realizadas fora do horário escolar e possuem objetivos, metas e procedimentos educacionais distintos (BRASIL, 2006).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (...) ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008b, p. 16).

CONSIDERAÇÕES

Verifica-se a importância e emergência do debate contínuo sobre a inclusão no Brasil. À todas as crianças cabem o direito de aprender e ser, independentemente de como são. O trabalho com as peculiaridades e especificidades demanda esforços contínuos que sabemos que, nem sempre, estão em pauta.

A criança autista nos provoca sobre a questão, que de outras maneiras cabe a cada uma das outras crianças, estigmatizadas com outras condições, sobre se a escola pode ou não ser inclusiva para os que demandam cuidados especiais. Quando estamos tratando especificamente da inclusão de um aluno em uma escola, um aluno previamente diagnosticado – ou *um aluno cujo processo de aprendizado é antecedido por um diagnóstico*. Quando temos em mente o processo de aprendizado de uma criança autista, com uma pedagogia interessada nela e voltada para ela, são muitas as variáveis que estão colocadas na mesa. A nossa diversidade e a nossa singularidade, que não podemos realizar nesse mundo, com a atual configuração de coisas, nenhum de nós – eis a ferida que a criança autista, por ser única nas suas especificidades e potencialidades particulares – toca em todos nós. Lutar pela inclusão de todas as crianças na escola é uma luta por todos nós, também.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.
- BAIO, J *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. **MMWR Surveill Summ**, [s. l.], v. 67, ed. SS-6, p. 1-23, 2018.
- BETANCUR, C. Etiological heterogeneity in autism spectrum disorders: more than 100 genetic and genomic disorders and still counting. **Brain Res**, [s. l.], v. 1380, p. 42-77, 2011.
- BRASIL. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Deficiência Mental. Brasília: SEESP/SEED/ MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de grande porte. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades especiais educacionais especiais: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, MEC, 2000b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.
- FERNANDES, CS; TOMAZELLI, J; GIRIANELLI, VR. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, e200027, 2020. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642020000100234&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Abr. 2021. Epub Oct 28, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200027>.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 17-32.

HUGHES, JEA *et al.* Savant syndrome has a distinct psychological profile in autism. **Molecular Autism**, [s. l.], v. 9, ed. 53, p. 1-18, 2018.

KANNER, L. Autistic Disturbances of affective contact. **Nervous Child**, New York, v.2, p.217-250, 1943.

KLIN, A. Asperger syndrome: an update. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s. l.], v. 25, ed. 2, p. 103-109, jun 2003.

LUQUE, A.; VILA, I. Desarrollo del lenguaje. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, Y. (Comp.). Desarrollo psicológico y educación, t. I: **Psicología evolutiva**. Madrid: Alianza, 1995. p. 173-189.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. <Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 29 out. 2020.

NAIGLES, L. Input and Language Development in Children with Autism (2013). **Seminars in Speech and Language**. 34(4):237-48

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

RIBEIRO SH, PAULA CS de, BORDINI D, Mari JJ, CAETANO SC. Barriers to early identification of autism in Brazil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 017;39(4):352-4.

SCHIMER, C. R., FONTOURA, D. R., & NUNES, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, 80(2), 95-103.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Tradução M.A. ALMEIDA. São Paulo: Artmed, 2008.

TOMASELLO, M. (1999). **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard University Press.

VOLKMAR, FR; MCPARTLAND, JC. From Kanner to DSM-5: Autism as an Evolving Diagnostic Concept. **Annual Review of Clinical Psychology**, [s. l.], v. 10, p. 193–212, 2014.

WANG, Q *et al.* Promoting social attention in 3-year-olds with ASD through gaze-contingent eye tracking. **Autism Res**, [s. l.], v. 13, ed. 1, p. 61-73, jan 2020.

ZABIHI, M *et al.* Dissecting the Heterogeneous Cortical Anatomy of Autism Spectrum Disorder Using Normative Models. **Biol Psychiatry Cogn Neurosci Neuroimaging**, [s. l.], v. 4, ed. 6, p. 567-578, jun 2019.

UMA COLEÇÃO CHEIA DE NÓS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE MACRAMÊ NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Danielle Silva Simões-Borgiani²⁶

Marylin Viana Bandim²⁷

INTRODUÇÃO

A passarela Fenearte é um projeto do Governo do Estado de Pernambuco oferece aos graduandos em cursos de bacharelado em design e tecnólogo em design de moda a possibilidade de desfilar criações com detalhes artesanais na Feira Nacional de Negócios do Artesanato. A oportunidade conferida aos discentes lhes permite dialogar com uma moda comercial ou conceitual tendo como desafio explorar o artesanal nas peças. Para as faculdades ou universidades que detêm cursos da área, é uma oportunidade de aproximar o discente dos processos manuais levando-o a experimentar e refletir sobre o artesanal, relações sociais e diferencial competitivo do valor agregado aos produtos do vestuário.

Há ainda um incentivo indireto nesta proposta na geração de conhecimento e soluções possíveis para indústria do vestuário, atrelando o artesanal na produção industrial através de possíveis parcerias com comunidades na execução dos detalhes artesanais escolhidos para produção em média ou grande escala. Vê-se aí uma relevância cultural, social e algumas vezes até sustentável para o uso do artesanal em roupas.

Corroborando o desafio da Passarela Fenearte, existe uma tendência mundial em utilizar detalhes artesanais em roupas, seja através de um tingimento natural, seja por um bordado, seja aplicação ou até mesmo um tecimento manual. Essa tendência já é largamente utilizada por empresas da alta costura e alta moda, e até mesmo algumas grandes grifes que se tornam referência para a moda em massa. Não se opondo aos avanços tecnológicos que inovam e facilitam o processo de fabrico e criação de roupas, a reinserção de processos, detalhes

²⁶ Doutora em Design (UFPE). Professora do Adjunta de Design Têxtil (UFPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3761636804482633>

²⁷ Graduanda em Design (UFPE – CAA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2270-2655>

ou algumas etapas artesanais na roupa tem contribuído para trazer à tona uma roupa personalizada e ao mesmo tempo, tem envolvido mais comunidades na execução dela, valorizando muitas vezes uma cultura local ou sendo fonte de ressocialização para outros.

Visando favorecer aos graduandos participantes do projeto passarela Fenearte 2018 subsídios para criação de coleção com produtos que possuam detalhes artesanais, estruturou-se o curso de técnicas de Macramê, ofertando vagas também para a comunidade externa a universidade potencializando assim a criação de novos produtos e possível fonte de renda.

O Macramê é uma técnica artesanal iniciada por tecelões turcos em aproximadamente XIII d.C. e posteriormente perpassou vários povos e gerações, mantendo-se viva como cultura e artesanato até hoje (CARDOSO, 2017). Sem necessidade de muitos instrumentos ou ferramentas para seu desenvolvimento, torna-se um artesanato simples de ser realizado e com baixíssimo investimento inicial e infraestrutura, facilitando sua difusão e realização. A técnica consiste em atar fios por nós que conferem desenhos diferenciados a partir de suas combinações, sendo também passível de inovação à medida que se realiza novas composições.

Utilizando-se do potencial da extensão universitária, constituiu-se um curso para proporcionar aos alunos e comunidade do entorno conhecimentos sobre a técnica do Macramê. A extensão universitária é uma ferramenta notável para a construção de humanização, por proporcionar socialização e troca de saberes com interação de diversos agentes e níveis de conhecimento. Floriano, et. al (2017) versa:

A universidade possui como objetivo a formação de egressos críticos e com autonomia intelectual, comprometidos com as necessidades do corpo social. Nesse contexto, a extensão universitária cumpre importante papel na formação técnica completa, bem como na construção de indivíduos humanizados (FLORIANO, et. al, 2017, p. 9).

Para formular o curso de extensão, foram inseridos conteúdos teóricos e atividade prática. Os discentes foram constantemente desafiados a reproduzir o que se ensinava em tempo real.

Para Síveres (2013):

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos (SÍVERES, 2013, p. 20).

Assim sendo, conhecer o Macramê através de sua história e técnicas, tornou-se um diferencial extensionista para os participantes do curso ofertado no Laboratório de Moda do Curso de Bacharelado em Design da UFPE – Campus do Agreste. O conhecimento que fica para além do projeto passarela Fenearte pode se tornar ferramenta de aprimoramento criativo para posteriores projetos. Para a comunidade participar do curso, os aproxima da universidade, além de desenvolver uma nova habilidade e tornar efetiva a extensão universitária.

UMA COLEÇÃO CONTEMPORÂNEA COM VALORIZAÇÃO DO ARTESANAL

As coleções contemporâneas do vestuário têm se mostrado mais dinâmicas quanto a definição de público, estilos e silhuetas. É bem comum, perceber recorrentemente que as marcas adotam como estratégia a diversidade de estampas, formas, materiais, entre outros, mas há ainda aquelas que optam por uma unidade visual expressiva nos produtos da coleção, obtidos através da repetição dos mesmos princípios e elementos de design.

Na proposta de coleção deste projeto de extensão, optou-se por usar o detalhe artesanal como elemento em comum as peças a fim de dar unidade visual, bem como valorizar o artesanal como diferencial competitivo e criativo em produtos do vestuário.

O Macramê é um processo artesanal de tecimento realizado através de nós que entrelaçados conferem visual geométrico e franjado que pode constituir diversos símbolos. É utilizado como decoração seja em roupas, cortinas, e diversos acessórios.

A arte de tecer iniciada há muito tempo por nossos antepassados foi realizada com as mais diversas fibras. Segundo Campos e Garcia (2012) o Macramê foi um dos percussores para outros processos de tecimento. Caurio (1993 apud Campos & Garcia, 2012) fala do macramê como percussor do crochê e tricô e esses juntos tornaram-se percussores dos procedimentos para tecelagem de tecidos.

Para Cardoso (2017):

Trata-se de uma arte que se originou na pré-história, quando o homem aprendeu a amarrar fibras para se agasalhar e criar objetos. Foi difundida no mundo por marinheiros que utilizavam a técnica para criar objetos marítimos para trocas nos locais onde desembarcavam. Os nós eram feitos em vime, couro, cipó ou capim (CARDOSO, 2017, p. 2).

Conhecido por ser uma arte mais decorativa do que um tecido propriamente dito, o macramê é um trabalho manual de nós em fios extremamente manual, sem uso de instrumentos ou ferramentas para sua execução. Desta forma, é de fácil realização e envolve baixo custo de estrutura, uma vez que o custo do desenvolvimento está no material. Inclusive, a obtenção dos fios pode ser feita através de reaproveitamentos ou transformações de outros materiais, por exemplo, uma camiseta de malha já usada pode ser cortada em tiras e os nós feitos com a técnica do macramê, ou até mesmo fios que sobram entre uma produção e outra e com isso produzir moda, também, com baixo impacto ambiental.

Três coisas com que lidamos todos os dias têm enorme impacto no mundo que nos rodeia: combustível (energia), alimento e moda. Os dois primeiros são hoje estudados e abordados com toda a dedicação. Está na hora de a moda nos mostrar e nos fascinar com o que é possível, nos propiciar o imperativo moral de mudar cada aspecto da produção e da nossa segunda pele. Acredito firmemente que a humanidade sabe o que fazer quando conhece a tarefa que tem em mãos. Não se poderia pedir melhor descrição do que está acontecendo e do que precisa ser feito para que a moda viabilize a vida na terra (HAWKEN apud FLETCHER, 2011, p. 5).

A origem da técnica e nome é turca. Migramach (Macramê) quer dizer 'tecido com franjas ornamentais e galão decorativo' (CAMPOS & GARCIA, 2012). Há indícios, no entanto, que o Macramê surgiu muito antes dos tecelões turcos, datando de a.C. desenvolvido por povos assírios, mesopotâmicos e chineses (CAMPOS & GARCIA, 2012). E até mesmo pré-históricos, como já mencionados, porém foi aos turcos que foi atribuída a técnica, talvez pelos registros ou mesmo pela desenvoltura dos mesmos na execução.

Para Dumont (2002) a difusão do macramê aconteceu por parte dos missionários e marinheiros que viajavam com suas roupas adornadas por nós ao redor do mundo. Assim, a técnica foi sendo difundida no mundo.

O macramê é desenvolvido pela combinação de 2 pontos: Ponto Festonê ou reto e Ponto nó duplo ou chato. As composições a partir destes pontos resultam em arranjos visuais diferenciados e permitem uma grande variedade de modelos. O uso de fios em cores distintas também potencializa os resultados estéticos.

METODOLOGIA

Com objetivo de promover o curso de macramê na modalidade extensão universitária, respeitando os pilares que compõe a extensão, o curso foi planejado para acontecer em 20 horas no Laboratório de Moda da UFPE-CAA.

Foram inscritos 20 participantes, preenchendo o número total de vagas. Para as inscrições, solicitou-se o envio de carta de intenção, com intuito que os discentes também desenvolvessem essa habilidade de apresentação escrita. Todos discentes receberam feedbacks de suas cartas, pois muitos não conseguiram redigir corretamente uma carta de intenção. Desta forma, alguns, foram orientados a reescrever a carta com os itens faltantes. Entendemos que esse processo também contribuiu para o aprendizado dos discentes que estão em formação na universidade e que no mercado de trabalho podem ser demandados de uma carta de intenção.

O curso foi realizado em 2 encontros presenciais. Seguindo o planejamento apresentado a seguir:

- Aula 01 - Conhecendo os pontos e possibilidades - 2hs - Apresentação da história do Macramê, pontos e possibilidades seguindo fundamentação teórica.

- Aula 02 - Prática de ponto 1 - 2hs - apresentação e prática de ponto inicial do macramê.
- Aula 03 - Prática ponto 2 - 2hs - apresentação e prática de mais dois tipos de nós do macramê. Estímulo a composições diversificadas.
- Aula 04 - prática acabamentos - 2hs - apresentação de técnica de finalização do macramê. Pontos de acabamento e prática para finalização.
- Aula 05 - aplicação prática e dúvidas - 2hs - tira dúvidas, dicas e orientação da prática aplicada a peça de roupa.

No primeiro encontro foram ministradas as aulas 01 a 04. O conteúdo foi ministrado com aplicação prática e logo foi entendida pelos discentes. A aula 05 foi realizada sob agendamento para cada discente que tivesse necessidade de orientação para compor a renda macramê para o look que desenvolveria para a passarela Fenearte.

Durante o curso, os discentes também conheceram o macramê pela abordagem teórica, entendendo sua origem e visualizando a aplicação diversa que a técnica pode ter. Também foi criado um grupo a distância em que foram depositadas informações sobre macramê, exemplos de aplicação e em alguns momentos a docente ficou a disposição para tirar dúvidas de execução e material.

RESULTADOS

Com a execução do curso, percebemos que a técnica foi amplamente difundida entre discentes que conseguiram executar os pontos ensinados e aprimorar posteriormente a prática corroborando com o objetivo geral deste projeto.

Os discentes que participaram do projeto Fenearte conseguiram desenvolver as rendas para aplicação nas peças sem dificuldades e apresentaram os resultados no desfile realizado no Centro de Convenções em julho de 2018. O uso do macramê nas peças em sua maioria foi com evidência em franjas, típicas da finalização dos pontos do macramê, conforme Figura 1.

Figura 01. Criação de Bruna Melo (à esquerda) e de Marilyn Viana e Shirleyziane Espíndola (à direita).



Fonte: Yngrid Soares, 2021.

Houve ainda outro resultado de difusão e divulgação deste conhecimento que foi transformado em outra oficina, ofertada pela discente Marilyn Viana para os discentes e servidores durante a semana de integração da UFPE em 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o curso, o discente teve contato com a técnica e foi estimulado a compor novos tecidos, bicos e rendas a partir do macramê. Percebemos nos discentes a empolgação com a nova aprendizagem e conseqüentemente surgiram muitos desafios pessoais em se compor ou propor inovação a partir dos pontos.

O curso foi satisfatório para o que se propunha. Considerando a adesão e interesse dos discentes, planejamos abrir periodicamente cursos de tecimento manual e beneficiamento artesanal com mais diversas técnicas, a fim de com-

plementar a formação de nosso discente em design, bem como estimular a participação da comunidade em realizar extensão na universidade.

A extensão universitária contribui também para a vivência maior no Campus, novas trocas e novos saberes, sendo assim, uma formação diferenciada para quem participa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Ludimila Caliman; GARCIA, Mereida Maria Modesta Netto. **Pensando nos nós do Macramê**: uma história, uma técnica, um lugar de memória no cotidiano feminino. 19&20, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/aa_macrame.htm>.

CARDOSO, Lúcia. **Macramê para sua casa**. Eduk, 2017.

DUMONT, Katie. **The New Macramê**: contemporary knotted jewelry and accessories / Katie Dumont: 1ª ed. Nova Iorque: Lark Books, 2002.

FLETCHER, Kate & GROSE, Lynda. **Moda & Sustentabilidade**: design para mudança. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Luiz Síveres (Organizador) — Brasília: Liber Livro, 2013.

FLORIANO, M. D. P.; MATTA, I. B. DA; MONTEBLANCO, F. L.; ZULIANI, A. L. B. Extensão universitária. **Revista Em Extensão**, v. 16, n. 1, p. 9-35, 22 ago. 2017.

Nota: este capítulo foi atualizado e adaptado do originalmente publicado nos Anais do XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. SIMÕES-BORGIANI, D. S. S., BANDIM, M. V. **TECENDO ATRAVÉS DE NÓS**: Relato de experiência de curso de Macramê como Extensão Universitária. In: Anais. XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, Recife, 2018.

PARQUINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA, ARQUITETURA E DESIGN

Patrícia Dias Prado²⁸

Giulia Yumi Arakawa Dal Col²⁹

INTRODUÇÃO

Assistir a série: “Abstract: The Art of Design”, produzida pelo serviço de streaming Netflix, no episódio “Cas Holman: Design para brincar”, intensificou nossos anseios em conhecer e investigar as potencialidades dos parquinhos nas instituições de Educação Infantil.

Em seu relato, a designer Cas Holman (2019) destaca suas experiências pessoais para relacionar o valor e a importância que atribui ao brincar livre. Com isso, levanta questionamentos sobre a qualidade dos brinquedos disponibilizados às crianças e acrescenta uma visão sensível para as diferentes formas de criação de parques infantis, distintos dos convencionais com escorregadores, gangorras e balanços que costumam ter uma mesma função, disposição espacial e estrutura, feitos de plástico, madeira ou ferro, e indaga: “O escorregador é adrenalina e um movimento rápido, descontrolado. De que outro jeito eu posso fazer isso?” (HOLMAN, 2019).

Essas reflexões contribuíram para ampliar nosso olhar para os espaços educativos da Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) e instigaram-nos a problematizar como os mesmos são organizados e disponibilizados às/aos bebês e crianças pequenas (de 0 a 5 anos e 11 meses de idade), em pesquisa de Iniciação Científica (DAL COL, 2021), junto ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, desenvolvida no Grupo de Pesquisa (CNPq): “Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis”³⁰.

²⁸ Pós Doutora em Artes Cênicas (ECA-USP). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora (FEUSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5522107673715476>

²⁹ Graduada em Pedagogia (FEUSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7988326504595551>

³⁰ Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Prado, disponível em: <https://pesquisaepimeirainfancia-linguagemeculturasinfantis.wordpress.com/>. Acesso em: 30/12/2020.

Certa vez, em nossas experiências com as meninas e meninos pequenos em creches e pré-escolas, em momento de acolhimento, com diferentes ambientes planejados para brincadeiras livres que proporcionassem experiências corporais, sensoriais e artísticas, com brinquedos e materialidades diversificadas, foram disponibilizados carretéis em formato de cone. Duas crianças pegaram os carretéis e começaram a empilhá-los a partir do chão, alegando que desejavam alcançar o teto e que precisavam de uma maior quantidade, porém, não havia outros disponíveis. Aparentemente desanimadas, demonstraram um movimento de abandono da brincadeira, deixaram os carretéis no local e foram envolver-se em outra brincadeira.

Essa situação fez-nos questionar: as crianças não alcançaram o teto porque têm de aprender que nem sempre conseguirão atingir o que querem, ou nós adultas/os³¹ que não planejamos e organizamos os espaços, tempos e materiais coletivamente com elas para considerar os seus objetivos, desejos de brincadeiras e de criação?

A partir desta situação, ficou evidente que reduzimos a infância “(...) a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita” (LARROSA, 1998, p. 188), de acordo com uma única lógica de utilização de espaço possível.

Aprofundando nossos estudos à luz de uma das arquitetas pioneiras na relação entre Arquitetura e Educação no Brasil, Mayumi Sousa Lima (1979, 1989 e 1995) deixou-nos o legado da necessidade constante de ampliarmos nossas concepções sobre os territórios da infância e de sua opressão, silenciamento e invisibilidade. Especialmente, a partir da qualidade do brincar nos parquinhos, dentro e fora das instituições educativas, ambientes que não costumam contar com a participação das crianças em sua criação. Assim, questiona-nos: “(...) não estaríamos atuando exatamente no sentido dessa submissão, ao ignorarmos totalmente a participação da criança na definição dos espaços a ela destinados?” (LIMA, 1979, p. 74).

Contemporânea e seguidora dos estudos de Mayumi Lima, a arquiteta Elvira de Almeida (1997) traz seu olhar de poeta ao investigar e incorporar

³¹ Utilizaremos o feminino antecedido do masculino em função de sermos 99,9% de mulheres, professoras e pesquisadoras da primeira infância no Brasil.

os diferentes elementos culturais e materiais em seus projetos de parquinhos a partir das invencionices das crianças, consideradas como autoras e atoras daquilo que vão utilizar e brincar, na busca desafiante de colocar estas ideias em prática, relacionando Arquitetura, Design, Educação e o brincar.

Considerando estes fatores, para identificar a produção a respeito da integração entre Pedagogia, Arquitetura e Design na concepção e construção dos parquinhos, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)³², para compor uma pesquisa inspirada no tipo estado da arte (FERREIRA, 2002). Por meio desta pesquisa buscou-se conhecer, selecionar e analisar a produção sobre a temática dos parquinhos, no campo da Arquitetura e do Design, na interface com a Pedagogia, junto ao acervo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU-USP), no recorte temporal estabelecido entre os anos 2000 e 2010.

O principal critério para escolha deste acervo justifica-se por serem Faculdades localizadas no mesmo campus da USP (da capital), procurando estabelecer neste território conexões de pertença e inspirações a partir dos estudos de arquitetas/os e designers à educação. A partir da discussão sobre as concepções e criações de parquinhos para crianças, este estudo desdobra-se nas análises do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020) e de três principais produções científicas (CALDEIRA, 2005; MORA, 2006 e MACHADO, 2008), do referido acervo, à luz do campo dos estudos sociais da infância, em especial, da Pedagogia da Educação Infantil.

OS PARQUINHOS E SUAS CONCEPÇÕES

Em 2019, participaram do levantamento descrito no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 229 mil estabelecimentos de ensino da Educação Básica, registrados nos 27 estados brasileiros, dos quais 180,6 mil estão ativos.

Em relação à qualidade da infraestrutura, um grande distanciamento entre as instituições educativas públicas e particulares de Educação Infantil são evidentes, por exemplo, os parquinhos compõem a infraestrutura de 91,3% dos

³² Disponível em: <https://teses.usp.br/>. Acesso em: 09/08/2020.

espaços educativos do âmbito federal; 39,2% do estadual; 33,2% do municipal e; 87,3% do privado. Tal aspecto retrata grande desigualdade de oportunidades, ocupação, vivência e garantia do direito das crianças à infância através das brincadeiras (BRASIL, 1995 e 2009).

O Glossário do Censo (BRASIL, 2020) define parque infantil como o “local destinado a crianças da Educação Infantil, com instalações/equipamentos projetados para a realização de atividades recreativas, jogos e brincadeiras de maneira segura.” (BRASIL, 2020, p. 87), designação superficial quando retomamos os estudos sobre os Parques Infantis de Mário de Andrade, por exemplo (FARIA, 1999a).

No caso específico da Educação Infantil, seus espaços físicos, externos e internos, e as formas como estão organizados, projetados e vivenciados pelas crianças e adultas/os revelam a própria Pedagogia dos mesmos (FARIA, 1999b). Por isso, devem permitir o fortalecimento da autonomia e da confiança, ou seja, precisam ser seguros, mas não ultra protetores, incentivando o autoconhecimento dos perigos e obstáculos ao garantir e prever os imprevistos (BUFALO, 1999), as experiências (LARROSA, 2002) e o convívio com as diferenças de classe social, idade, geração, gênero, raça, etnia, corporeidades e as diversas dimensões humanas, como a brincalhona, artística, poética, afetiva, dentre outras, que são também políticas (PRADO; SOUZA, 2017).

OS PARQUINHOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ARQUITETURA E DO DESIGN

A tese de doutorado de Caldeira (2005): “Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)”, é nosso ponto de partida para dar continuidade e aprofundar as discussões anteriores sobre a precariedade na estruturação das instituições educativas na esfera pública. Ela possibilita compreendermos a origem da herança precária na infraestrutura desses espaços, marcada pela oferta limitada de programas escolares arquitetônicos.

Porém, é importante ressaltar que entre as décadas de 1920 e 1930, educadoras/es, artistas, políticas/os e arquitetas/os já lutavam pela educação pública universal e gratuita, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A partir de então, arquitetas/os começam a trazer conceitos científicos para

embasar as tomadas de decisões dos projetos, a seguir uma nova pedagogia, a Escola Nova, que seguia a ideia de que uma “(...) boa educação era direito de todos e precisava de boa arquitetura para realizar-se, portanto, boa arquitetura escolar era também direito de todos os cidadãos” (OLIVEIRA, 1991, p. 149, apud CALDEIRA, 2005, p. 43-4).

A despeito de encontrar avanços na concepção de escola, este é um período em que as transformações das instituições educativas brasileiras começam a caminhar. Contudo, em nenhum momento durante o período estudado (1934-1962), o número de escolas construídas conseguiu efetivamente atender à crescente demanda por vagas, foco principal da época, o que reduziu a qualidade dessas instituições devido à economia de recursos investidos em sua infraestrutura. Um exemplo disso, foi que até 1955 foram construídos galpões de madeira que serviram como escolas de urgência para atender a demanda de vagas, algo que era para ser temporário funcionou até final do século XX, como muitas escolas na capital paulista.

Analisamos, desta forma, que esses fatores são algumas das causas da desigualdade de espaços e de infraestrutura que o Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020) apresenta, com permanência da escassez de políticas públicas para criação de vagas e, muito mais do que isso, de criação de espaços de convivência para garantia dos direitos das crianças e de suas famílias³³.

Segundo Caldeira (2005), somente a partir do começo da década de 1960, há o início de uma arquitetura que irá valorizar outras soluções e referências, principalmente, estrangeiras, que contribuirão para a busca por novas concepções de educação e projetos concebidos com preocupação pedagógica em conjunto com as/os pedagogas/os.

Complementando esta discussão, a dissertação de mestrado de Machado (2008): “Ambiente escolar infantil”, contribui com análises de projetos nacionais e internacionais de educação, no recorte que abrange as instituições construídas entre as décadas de 1960 e 1970, para crianças de 3 a 6 anos de idade. Além de duas experiências públicas brasileiras que revelam alguma consciência sobre a importância do papel dos ambientes educativos no desenvolvimento infantil

³³ Previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e no Marco Legal Primeira Infância (BRASIL, 2016), dentre outros.

pelas/os educadoras/es. Entretanto, denuncia que de um lado as/os arquitetas/os e projetistas:

(...) desconhecem as especificidades do processo de desenvolvimento da criança, e em que medida e como os elementos do ambiente influenciam a percepção do mesmo por esta, e, de outro, aqueles em geral não têm a dimensão concreta de como o projeto ambiental pode enriquecer as vivências cognitivas, sociais e motoras das mesmas - apenas sabem que este deve ser rico e estimulador (MACHADO, 2008, p. 10).

Machado (2008) constata um avanço nas concepções de infância, mas que o mesmo não se consolidou nos projetos de mobiliários, espaços, brincadeiras, brinquedos e ambientes, uma vez que continuaram a ser definidos de forma adultocêntrica, sem considerar as crianças. Ela denuncia a escassez de estudos e relações entre as aprendizagens e os espaços, pois somente no século XXI verificamos uma preocupação mais profunda com as questões entre o Design e a Arquitetura, como a funcionalidade, a ergonomia, a flexibilidade e o conforto, por exemplo, elementos essenciais na imaginação e criação das crianças.

A autora (MACHADO, 2008) acrescenta a esta análise a importância dos sentidos e defende a relevância de trabalhar os ambientes de forma polis-sensorial, pois estes contribuem para a ampliação das experiências perceptivas, sensitivas e facilita a compreensão dos ambientes. Desta feita, ao pensarmos aqui, na composição dos parquinhos dos espaços educativos, ressaltando as múltiplas linguagens das crianças, enfatizamos suas experiências e transgressões (LAR-ROSA, 1998 e 2002) como transformadoras das estéticas e éticas dos espaços em qualidade de ambientes, lugares que valorizam os tempos de pensar, ouvir, olhar, sentir, ser e de tornarmo-nos humanas/os.

Nossa percepção ambiental, portanto, está relacionada à cognição e à experiência sensorial, e o espaço refere-se somente a algo físico, impessoal e independente:

O espaço físico, os equipamentos, mobiliários e objetos em geral constituem o grande suporte para que as pessoas se relacionem e qualifiquem o espaço, fazendo-o adquirir a condição de ambiente (Mazzilli, 2003, p. 43 apud MACHADO, 2008, p. 23).

Por meio disso, é possível repensar como têm se organizado os espaços, os territórios e os ambientes dos parquinhos dentro das instituições, para as crianças e quais as concepções explícitas e implícitas de infância e de educação estes revelam na medida que são um terceiro educador (GANDINI, 1999), além das próprias crianças e das/os professoras/es. Machado (2008) explicita a complexidade que envolve o desenvolvimento de projetos de ambientes e reforça que estes devem ser planejados, projetados e re-projetados de acordo com as intervenções de quem os utiliza.

Assim, embora tenham passado por diversas transformações durante a história da educação brasileira, as estruturas físicas das instituições de Educação Infantil pouco alteraram-se:

Principalmente se olharmos a rede pública escolar, veremos a adoção de projetos padronizados, sem que haja qualquer tipo de questionamento sobre sua concepção. Na rede privada, a situação parece ser um pouco diferente e, desde a década de 70, começamos a observar algumas propostas atentas ao ambiente escolar. Porém, mesmo nessa esfera, muitas vezes há descaso, desconhecimento ou incoerência no tratamento do espaço (MACHADO, 2008, p. 89).

Vale ressaltar, todavia, que a Educação Infantil pública enfrenta grandes desafios em sua infraestrutura, por estar submetida às normas do Manual de Orientações Técnicas do projeto arquitetônico das Creches Modelo Proinfância, por exemplo (BRASIL, 2017), em que são especificados os produtos indicados nas plantas de layout das instituições, como os brinquedos para os parquinhos, desconsiderando os diferentes contextos de sua execução, direcionando a escolha dos equipamentos sem incentivo à reflexão entre equipe gestora, docente e profissionais envolvidas/os em sua elaboração e construção, tão pouco, à escuta das próprias crianças e suas famílias.

Contudo, Machado (2008) traz os estudos de Mayumi Lima (1995) para reforçar que, não obstante a situação financeira existente, há a possibilidade de projetar lugares de qualidade, mesmo que a superação dessas condições necessite de uma alteração econômica, política e social. Aspecto que dialoga com as problemáticas deste presente trabalho ao traçar ações que podem auxiliar na construção de espaços educativos mais inclusivos e participativos.

A começar pela necessidade de se projetar espaços que permitam a autonomia das crianças; incentivem propostas de transformações nos espaços pelas próprias crianças, professoras/es, funcionárias/os e familiares; sejam capazes de provocar a criação e o sentimento de pertencimento; proporcionem ambientes de experimentação; possam ser renovados, modificados e transformados cotidianamente para que não se tornem desinteressantes; possuam materiais, objetos e mobiliários de diversos tamanhos, cores, formas, texturas, alturas, pesos, dinâmicas; e por fim, que não dispensem uma curadoria constante dos brinquedos.

Em relação às questões estruturais, Machado (2008) aponta uma preocupação com a escolha e a qualidade do terreno, sugerindo aplicar estruturas que proporcionem sensações e ritmos diferentes (espaços altos e baixos, por exemplo); escolher revestimentos de piso de acordo com as propostas dos espaços; utilizar elementos móveis e semifixos que podem ser manipulados pelas crianças e professoras/es; investir na vegetação e arborização dos ambientes; utilizar painéis, elementos de arquitetura e equipamentos que criem cantos e campos visuais diferentes, com ambientes abertos e fechados; e pensar na iluminação com fontes de luz alternadas (natural e artificial), para evitar a monotonia (MACHADO, 2008).

Ao mesclar objetos e equipamentos com funções mais e menos definidas, os ambientes ganham maior equilíbrio entre certezas e indefinições, entre o familiar e o desconhecido, propiciando uma ordem e uma sensação de segurança às crianças, mas concomitantemente, encorajando-as a lidar com variações movidas por sua imaginação ao desafiar seus medos e desejos, um convite para criar novas hipóteses.

Por fim, a dissertação de mestrado de Mora (2006): “Design de brinquedos: estudo dos brinquedos utilizados nos Centros de Educação Infantil do município de São Paulo”, embora aborde o design de brinquedos sem relacionar com os parquinhos das instituições de Educação Infantil, traz importantes reflexões para se (re)pensar suas composições. Em um estudo de caso, em três Centros de Educação Infantil (CEIs) de São Paulo, faz um levantamento dos brinquedos existentes, verificando se atendiam às principais necessidades das crianças em cada faixa etária, a partir dos estudos de Jean Piaget, que os concebem como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

Mora (2006) conceitua o brinquedo como aquele que possibilita uma atividade lúdica, ao invés do jogo, distanciando-se de regras, objetivos e disputas, um instrumento simbólico de livre manipulação para as brincadeiras. Por conseguinte, é interessante pensar que os objetos que compõem os parquinhos são considerados brinquedos e não jogos, o que revela ser estes espaços que acolhem o brincar livre.

Em função disso, para que os parquinhos das instituições de Educação Infantil exerçam com qualidade o direito das crianças é necessário que a concepção de infância e de educação estejam alinhadas com toda a comunidade educativa e as propostas façam sentido com a filosofia do espaço.

Cunha (1988) atribui ao bom brinquedo aquele que atende às necessidades e interesses das crianças; respeita sua faixa etária e desenvolvimento; provoca a imaginação e incentiva sua participação ativa; é versátil e possibilita verificar o seu funcionamento interno; possui uma diversidade de cores, formas, texturas e tamanhos de acordo com as possibilidades das crianças, além de sua durabilidade e segurança.

A ausência de políticas, que prevejam nos orçamentos das instituições de Educação Infantil verbas suficientes para manutenção dos espaços de brincadeira (que deveriam ser todos) e para a aquisição de brinquedos, impõe as mesmas a utilização das verbas da Associação de Pais e Mestres (APM), por exemplo, para gerir o coração desta educação, que tem como eixo educativo a brincadeira. Enquanto há CEIs que recebem repasse para a aquisição de brinquedos e podem somente especificá-los no Projeto Político Pedagógico (MORA, 2006).

Em razão disso, é possível constatar que além das dificuldades com a infraestrutura das instituições de educação, denunciadas nas três pesquisas analisadas, não são poucos os obstáculos e desafios impostos às/aos profissionais docentes e não docentes para garantir uma educação e uma arquitetura e design de qualidade às crianças, reforçando a necessidade de aproximação entre estas áreas, que devem buscar articulações na formação inicial e continuada de ambas.

CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre os parquinhos da Educação Infantil é buscar desconstruir discursos que naturalizam as diferenças e que desconsideram a pluralidade das

crianças (SAYÃO, 2002). Com isso, é importante frisar a necessidade de uma política pública que priorize o brincar e defenda uma Pedagogia decolonizadora com o intuito de romper com uma concepção de sociedade adultocentrada e colonizadora (FARIA et al, 2015), reconhecendo as crianças como produtoras de culturas através das brincadeiras (PERROTTI, 1982; PRADO, 1999).

Este trabalho defende a necessidade de apresentarmos às crianças uma variedade de brinquedos com diferentes materiais, formatos, alturas e texturas, para imaginarem, sentirem e inventarem novas. Para isso, acreditamos que requer diálogo entre os campos da Pedagogia, Arquitetura e Design na proposição conjunta de distintas possibilidades que o brincar pode alcançar, num caminho para assegurar o brincar livre e acessível para todas as meninas, meninos e professoras/es.

Das produções selecionadas nas dissertações de mestrado de Mora (2006) e de Machado (2008) há uma preocupação do Design e da Arquitetura em se aproximarem da Pedagogia pelas teorias e concepções piagetianas de desenvolvimento e aprendizagem infantis, sem considerar, todavia, a produção de pesquisas emergentes dos campos da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Artes da infância que, há mais de três décadas, vem ampliando as concepções de infância e de sua educação para além da perspectiva psicológica, necessidade enfatizada pela própria Psicologia (JOBIM e SOUZA, 1996).

Já na tese de Caldeira (2005), temos um panorama dos projetos arquitetônicos escolares iniciados no século passado, o que revela o quanto a relação entre a Arquitetura, o Design e a Pedagogia são recentes. Por meio das três pesquisas selecionadas, apresentadas e discutidas foi possível observar a importância de as arquiteturas educarem-se nas pedagogias e “(...) as pedagogias se especializam no projeto e nas suas arquiteturas” (FARIA, 2012, p. 101), incluindo o Design.

Por fim, essas discussões não se esgotam aqui, mas a partir das reflexões apresentadas buscou-se problematizar e tensionar os campos da Educação da Infância, da Arquitetura e do Design, a começar pela produção de pesquisas da própria Universidade de São Paulo, para que aprofundem esta interface. Necessidade emergente ainda revelada para conceber os parquinhos das instituições de Educação Infantil, assim como são: o brincar, os brinquedos e a educação,

direitos fundamentais das crianças (BENJAMIN, 2009; KISHIMOTO, 2010), a partir de suas 'vozes', contextos e culturas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elvira. **Arte Lúdica**. São Paulo: EdUSP, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed., São Paulo: Duas Cidades; Edições 34, 2009.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC, SEF, Brasília/DF, 1995 e 2009.

_____. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020.

_____. **Manual de Orientações Técnicas**. V.7: Mobiliário e Equipamento Escolar - Educação Infantil. Brasília: FNDE, Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/areas-para-gestores/manuais/item/11466-volume-vii-mobili%C3%A1rio-e-equipamento-escolar>. Acesso em: 25/08/2020.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal Primeira Infância. Artigos 5 e 17, 2016. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp. Acesso em: 22/02/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp. Acesso em: 22/02/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19/11/2020.

_____. **Lei no 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Artigos 4 e 16. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BUFALO, Joseane. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. Campinas: FE-UNICAMP, v. 10, n. 1(28): 119-131, março 1999. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644104/11542>.

CALDEIRA, Mário C. **Arquitetura para educação**: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962). Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas), FAU-USP, São Paulo, 2005.

CUNHA, Nylse S. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DAL COL, Giulia Yumi A. **Parquinhos da Educação Infantil e o brincar: relações entre Pedagogia, Arquitetura e Design**. Pesquisa de Iniciação Científica. Curso de Pedagogia, FEUSP, São Paulo, 2021.

FARIA, Ana Beatriz G. Por outras referências no diálogo entre arquitetura e educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 25, p. 99-112, 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999a.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Ed. Inf. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora da UFSCar, 1999b, p. 67-97.

FARIA, Ana Lúcia G. et al. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia G. et al. (orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2015, p. 11-25.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.145-158.

HOLMAN, Cas. Cas Holman: Design para brincar (episódio). In: NETFLIX. **Abstract: The Art of Design**”. Série, Streaming, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte, nov. 2010.

JOBIN e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 183-198.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Mayumi S. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

_____. **A cidade e a criança**. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

_____. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 39, Fundação Carlos Chagas, 1979, p. 73-80.

MACHADO, Tatiana G. **Ambiente escolar infantil**. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura), FAU-USP, São Paulo, 2008.

MORA, Alexandre P. **Design de brinquedos**: estudo dos brinquedos utilizados nos Centros de Educação Infantil do município de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura), FAU-USP, São Paulo, 2006.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas constroem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 110-118, mar. 1999.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. (orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

SAYÃO, Deborah T. Crianças: substantivo plural. **Zero-a-Seis**. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da Pequena Infância. CCE/UFSC, Florianópolis, v. 4 n. 6, p. 24-32, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10318/9584>. Acesso em: 10/03/2020.

IMAGINÁRIOS E ESTEREÓTIPOS: A MULHER NO MAGISTÉRIO EM PRODUÇÕES DA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CULTURA VISUAL

Diana Juciele Ribeiro³⁴
Eduarda Teixeira Streck³⁵
Robson Thomas Ribeiro³⁶

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO

Realizando uma pequena reflexão acerca dos mais de dez anos frequentando a rede básica (como alunas) e, posteriormente, do ingresso no ensino superior em cursos de licenciatura, nos perguntamos: quais características são necessárias para quem deseja ser uma professora? Ou melhor, quem pode exercer a docência? Além disso, surgiram questionamentos relacionados aos professores e professoras de diferentes épocas em nossa sociedade. O que mudou com o passar das décadas? O que se mantém? O que deveria mudar mas segue no imaginário das pessoas, em relação ao sujeito professor?

Se analisarmos os pré-requisitos para candidatura a uma vaga de professora na cidade de São Paulo no ano de 1923, responderemos, que para ser uma professora precisa ser ‘moça direita, pura’; aquela que não bebe, não fuma, não sai à noite, não passeia e importante, não vai à sorveteira! Vive para lecionar, não possuindo ‘vida particular’ além das salas de aulas. Partindo desta perspectiva histórica, que não é única e não estendendo graus de prioridades, refletimos: O imaginário transmitido através dos meios de massa do ‘ser professora’, ainda hoje, não é o mesmo ou parecido com o pautado no século passado? Neste capí-

³⁴ Especialização em Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI). Professora da Rede Municipal (Cerro Largo – RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6600086034790410>

³⁵ Graduanda Artes Visuais (UFSM). Bolsista PIBID/UFSM (2018-19) e Residência Pedagógica/UFSM (2020-). CV: <http://lattes.cnpq.br/3026815399626828>

³⁶ Graduando em Letras (UFSM). Bolsista PIBIC-INOVAEDUC (2017/2018) e PIBID/UFSM (2018-19). CV: <http://lattes.cnpq.br/3045458040621381>

tulo, analisaremos alguns clássicos da televisão brasileira através da perspectiva metodológica da Cultura Visual e refletiremos a idealização do ser professora, realizando contrapostos com a própria história da inserção da mulher no mercado de trabalho e a feminização do magistério, indicando como as relações de gênero direcionaram e ainda direcionam a docência, a partir de paradigmas legitimados.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em seu site oficial, apresenta uma série documental que, entre outros assuntos, aborda o perfil do professor. No artigo “*O Perfil do Professor da Educação Básica*”, Carvalho (2018), expõe e analisa dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, apontando questões como sexo dos professores, idade, raça/cor, formação, dentre outros.

Na atualidade, embora não seja surpresa, o número de professoras é muito maior do que o de professores, porém, chama-nos a atenção o fato de que,

A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, como se pode observar, à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio. (CARVALHO, 2018, p. 18)

Os números evidenciam o fato de que a docência, ainda hoje, é uma boa oportunidade de emprego para as mulheres. Muitos autores ainda chamam atenção para a estreita ligação que há entre a feminização do magistério e a desvalorização social da atividade. Fanfani (2005, p. 32-33) exemplifica dizendo que “em áreas profissionais mais valorizadas e estratégicas, a predominância masculina dificulta a inserção de mulheres”, restando a elas opções de pouco prestígio social. Essa situação, como enfatiza a autora, ao longo dos anos, foi sendo um dos motivos para justificar condições de trabalho exaustivas, salários baixos e outros problemas ligados à ‘proletarização’ da profissão docente.

Se considerarmos o fato de que a docência, em seus primórdios, era tarefa desempenhada apenas por homens, refletimos mais uma vez: O que motivou

a inserção feminina no cargo de professora? Em qual momento da história a mulher passa ocupar de forma massiva este cargo? Ao que se deve o fato de ser tão superior o número de profissionais mulheres na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na atualidade? As perguntas são inúmeras e as respostas, embora diferentes, têm sempre um ponto em comum, relacionado à sociedade patriarcal em que estamos inseridas. É necessário, para compreendermos como chegamos ao contexto atual, considerarmos fatos importantes da história da educação em nosso território.

Nesse sentido, cabe voltarmos nossos olhos aos primórdios: A educação brasileira esteve em seu início relegada, única e exclusivamente ao papel masculino, assim como estreitamente ligada aos ensinamentos das doutrinas cristãs, vide que os primeiros a exercerem a docência no território foram padres e demais religiosos, especialmente missionários, exercendo a política aculturadora da conquista. Embora, desde o início das investidas dos conquistadores, existisse a presença de uma prática educativa formalizada, esta se restringia ao trabalho missionário e a alguns pequenos núcleos de filhos homens de fazendeiros mais ricos.

Com a passagem do tempo não operaram-se muitas mudanças. No século XIX, por exemplo, apresenta-se o panorama de um Brasil em que grande parte da população era analfabeta, inclusive a proveniente da elite, fato que deu-se por questões estruturais da organização do estrato social de um país escravocrata e extremamente ruralizado, no qual ler e escrever eram entendidas como futilidades. Para fazer negócio, quando muito, era necessário saber contar. Acordos eram feitos sem assinaturas, firmados no fio de bigode pelos coronéis.

A partir da criação da Lei 15 de Outubro de 1827, sancionada por Dom Pedro I, foi regulamentado o ensino primário no país, para ambos os sexos, com a exigência da existência de ‘Escolas de Primeiras Letras’ em todas as cidades, vilas e lugares populosos, assim como a criação de ‘Escolas de Meninas’. As distinções seriam nos conteúdos trabalhados: as meninas aprenderiam somente as quatro operações, excluindo as instruções aritméticas, e se dedicariam “às prendas que servem à economia doméstica” (BRASIL, 1827). Em debates oficiais, realizados por Senadores da época, levantaram-se insinuações relativas ao perigo de os estudos serem maléficos às mulheres, além de serem apontadas

sempre como inferiores intelectualmente, como comprova a fala proferida pelo Senador Visconde de Cayru (disponível no site Arquivos do Senado), em uma das discussões sobre a igualdade ou não dos currículos para meninos e meninas:

— Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarinas, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. Não se têm visto bons resultados. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. Ela foi condenada por adúltera.

Registros como o pronunciamento do Visconde de Cayru, documentam que a mulher passa a ter o acesso à educação, de forma discriminatória, com competências voltadas para o cuidado com o lar e com a família. Em outras palavras, a escola torna-se mais um aparato da sociedade da época para educar e disciplinar ainda mais as moças, preparando-as para serem boas esposas e boas mães.

Da primeira grande lei educacional do Brasil, interessa-nos ainda destacar que ela determinava que meninas pudessem ter apenas professoras, devido a questões morais e religiosas, sendo um marco para a educação de meninas e para a entrada de mulheres no mercado de trabalho. De acordo com o decreto, os ordenados seriam os mesmos para professores e professoras.

A mulher, no contexto do século XIX, significava ternura, devia estar sempre empenhada em práticas domésticas, com especialidades em cuidar de crianças, ligada aos sentimentos e à sensibilidade. Diferente dos homens, que ‘possuíam’ grau maior de inteligência para ciências exatas, ciências da natureza e capacidade suficiente para o bom cumprimento da vida pública. Talvez, esta perspectiva histórica nos ajude a entender o porquê de no ensino profissional (técnico) a presença feminina é menor que a masculina, apenas 45,8% dos cargos são ocupados por mulheres. Historicamente, de acordo com Martins e Rabelo (2006), “as profissões consideradas movidas pela “emoção” seriam próprias das mulheres e as ligadas à “inteligência” seriam patrimônio exclusivo dos homens” (p. 6167). Partindo do pressuposto de que a docência é um ‘dom’ e que a mulher

possui o poder da maternidade chegou-se a conclusão que a mulher possuía vocação para exercer a profissão de professora, especialmente na rede básica.

Ao longo do século XIX inúmeras foram as leis que buscaram regulamentar a educação, entretanto, na prática os resultados não foram tão significativos, é apenas com os desenlaces da pós-modernidade, a urbanização e modernização do país, juntamente aos pensamentos liberais e positivistas pujantes desde os prenúncios da proclamação da república e da nascente ideia de higienização familiar, sob o conceito de ‘higienizar e civilizar’, é que a partir do século XX, ocorre uma intensificação de projetos educativos. Com a criação de escolas, centros de formação e leis de incentivo à educação, pautadas na formação de uma intelectualidade nacional, surge a necessidade de formar mulheres de acordo com os preceitos de uma sociedade nação.

Com a inserção feminina ao ambiente escolar, tendo estas o direito à educação, começou-se a pensar na necessidade de incluir mulheres ‘direitas’ à prática docente, já que responsabilidades socialmente compreendidas como femininas, agora espalhavam-se para além do ensino doméstico e ganhavam status científicos como ‘Ciências Domésticas’, através, por exemplo, da puericultura³⁷ e economia doméstica. Era necessário que meninas aprendessem sobre a maternidade e o papel que deveria ser desempenhado por elas enquanto filhas e esposas. Inclusive, mesmo que a feminização do magistério tenha sido impulsionada pelo pensamento liberal, a prática não se afastou de uma ideia de formação cidadã pautada em um viés cristão. O dom divino de ser mãe, passava a ser o divino dom de educar outras mulheres, a ensinar serem mães segundo as convenções patriarcais e da igreja, que no fim se confundiam. Percebe-se que mesmo décadas após a lei que permitiu às mulheres estudar, ainda era viva a ideia das atividades femininas estarem fortemente ligadas ao lar e à maternidade.

PROFESSORAS NA TELEDRAMATURGIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CULTURA VISUAL

Relacionando os fatos históricos selecionados e personagens professoras de três produções audiovisuais brasileiras, buscamos traçar um perfil das profes-

³⁷ Conjunto dos meios próprios para assegurar o nascimento e o desenvolvimento de crianças sadias. Dicionário Aurélio.

sionais da educação em telenovelas, realizando contrapontos destes perfis com os imaginários sociais que permeiam o ser professora.

Embora a teledramaturgia não possua nenhum compromisso com a realidade, por meio de enredos que se passam nas mais diferentes épocas, é possível estabelecer relações entre acontecimentos da narrativa visual ficcional e a história da participação feminina no exercício do magistério no Brasil.

Na maioria das vezes, estas histórias plasmadas na tela, acabam por difundir e reforçar determinados conceitos e idéias a respeito do professor ou professora. É muito comum vermos representações visuais de professores benevolentes, envolvidos com fatos heróicos, como agentes transformadores de uma sociedade caótica, como “salvadores”. Igualmente, o pensamento moral e religioso que trata da profissão docente como “dádiva divina”, como um projeto social e de “doação” e que prevalece e se sobrepõe à família e à própria vida pessoal do educador é uma constante em grande parte das narrativas fílmicas. (DALLA VALLE, 2011, p. 49)

A partir da análise de algumas personagens de produções da Rede Globo de Televisão, propomos a reflexão acerca de características atribuídas às professoras, fazendo um paralelo entre diferenças e semelhanças na construção das personagens e, porque não dizer, no ‘estereótipo’ de professora que formou-se ao longo de décadas da feminização do magistério. Utilizamos como aportes metodológicos a perspectiva da Cultura Visual, através dos estudos de Fernando Hernández (2006, 2012), Lutiere Dalla Valle (2011) e Raimundo Martins (2006). A Cultura Visual nos ajudará a entender que o

punto clave de esta perspectiva es considerar que las imágenes no caen del cielo, sino que son producidas en contextos - interaccionales, históricos, institucionales y discursivos, entre otros. Lo que lleva a concluir que las historias que vehiculan las imágenes y las narrativas visuales de las que forman parte son, en definitiva, artefactos sociales que nos cuentan relatos tanto sobre la sociedad y la cultura como sobre una persona y un grupo. (HERNÁNDEZ, 2012, p. 196)

É válido salientar que toda imagem possui potência para problematização e a partir do momento em que não desenvolvemos uma visão crítica

e um sentido de responsabilidade sobre as imagens que acoessam nosso cotidiano (sejam elas da arte, publicidade e até mesmo da ficção), acabamos sendo influenciadas e manipuladas de modo aparentemente inofensivo (MARTINS, 2006). As imagens possuem o ‘poder’ de falar por si, criam e recriam narrativas. Estabelecem aproximações e legitimam verdades. Acabamos imersas em uma ‘teia’, com enorme poder social, que ao longo dos anos idealiza o ‘ser professora’, possuindo o aval da própria história da inserção da mulher na profissão, como já comentado anteriormente. Nesse sentido, a Cultura Visual nos instiga a pensar e repensar modos de ver, nos fazendo questionar ‘verdades’ e realizar uma “revisión y deconstrucción de la história” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 20).

Para o estudo, selecionamos três personagens, de distintas novelas produzidas pela Rede Globo, que possuem em comum a profissão de professora. As personagens selecionadas são: *Laura* da novela *Lado a lado*; *Camila*, da novela *Amor de Mãe*; e *Juliana*, da novela *Meu Pedacinho de Chão*.

A produção *Lado a lado*, que tem entre suas personagens principais a professora *Laura*, foi exibida em 2013, porém sua história se passa no início do Século XX. Nesse contexto, *Laura*, era membra de uma família tradicional, filha de uma Baronesa. Graças a sua condição social, estudou e obteve formação para exercer o papel de professora. Ao longo da trama, após divorciar-se, escondeu seu estado civil para conquistar a vaga de professora em uma escola coordenada por irmãs religiosas.

Já a personagem *Camila* da novela *Amor de Mãe*, exibida em 2019, é uma professora da contemporaneidade. De família humilde, é a primeira a concluir um curso de graduação. Professora de História de uma escola periférica do Rio de Janeiro. A terceira aproximação analítica se deu com a personagem *Professora Juliana*, da novela *Meu pedacinho de chão*, transmitida em 2014. Diferentes das outras produções selecionadas, a novela *Meu pedacinho de chão* é um romance-fantasia. A trama desenvolve-se em Santa Fé, pequeno vilarejo fictício e fantástico, localizado nas entranhas do Brasil. O seu enredo se desenvolve em torno da inauguração da escola (que viria trazer desenvolvimento para aquele ‘pedacinho de chão’ e para as pessoas que lá viviam).

Além da profissão, o que todas as personagens possuem em comum é o afeto para com os estudantes. De maneira geral, as personagens são amáveis, cari-

nhosas e afetuosas com seus alunos e alunas. Além disso, percebemos marcadores de um imaginário acerca do ofício docente vinculado ao feminino, reforçando, ainda nos tempos atuais, estereótipos do século passado, da professora que pensa nos estudantes, antes mesmo de pensar em si mesma, a professora ‘meio’ mãe.

Nos três enredos, percebemos atitudes de caráter social e maternal, ações que não competem ao ser professora. Por exemplo, quando *Laura* invadiu a escola em chamuscas para salvar uma das crianças, fato que assemelha-se ao que viveu a personagem *Camila*, que durante um tiroteio nas proximidades da escola onde lecionava, apesar do perigo que estava correndo e da insistência dos alunos e alunas para sair do alvo dos tiros, decidiu prender em local visível uma faixa com a frase: ‘*Não atire. Escola*’³⁸, o que fez com que fosse baleada no braço. Já a *Professora Juliana* consegue resolver problemas aliados à conturbada inauguração da escola, através de sua voz doce e de sua formosura. A professora assume a gestão de Problemas que deveriam ser resolvidos pelo prefeito da localidade.

Sabemos que atitudes como as das personagens não acontecem somente na teledramaturgia. Estas são marcadoras de um enredo que demonstra um ato que não deveria ser de responsabilidade da classe docente, mas que acontece, figurando o imaginário de uma professora que tem de lutar pelo seu direito de lecionar e por melhores condições para desenvolver suas funções, visto que as instituições que deveriam assegurar tais requisitos básicos, não o fazem ou o fazem de maneira muito superficial, quando não são estas mesmas que atacam a educação e seus constituintes.

Situações como as apresentadas, são realidade em diversas comunidades do Brasil. Os atos transmitidos nas telas, com certeza, simbolizaram heroísmo, pelo motivo de estarmos diariamente consumidos por histórias que simbolizam este tipo de professora, são as formas culturais vinculadas ao olhar, a maneira como vemos estes artefatos culturais. Provavelmente estranharíamos ou até mesmo julgaríamos se as personagens simplesmente fugissem para as suas casas sem salvar os estudantes das chamuscas e do tiroteio, ou então, ignorassem os problemas relacionados à inauguração da escola. Porém, assumir responsabilidades do Estado, jamais será apenas um ato de heroísmo. As cenas que foram ao ar,

³⁸ Fazendo referência ao projeto social criado pela artista plástica Yvonne Bezerra de Mello, no qual instala placas do teto das escolas, no complexo da Maré - Rio de Janeiro.

deixam em evidência o desleixo, a violência e a marginalização de determinados contextos sociais.

Professores e professoras, não raramente, são submetidos a situações que simplesmente não competem à sua profissão, já que a função destes deveria ser mediar a construção do conhecimento, e não realizar pendências burocráticas administrativas (que teriam que ser resolvidas pelos órgãos públicos) ou defender crianças e jovens, colocando a sua vida em risco.

Outro fato que nos chama atenção, é que a personagem *Professora Juliana*, traz vinculada ao seu nome, a palavra que designa a sua tarefa no arranjo social. Toda vez que é enunciada, reforça-se a ideia de representação do ofício docente que designa a maneira como aquela mulher é vista e entendida na sociedade, demarcando nesta situação, quase que a composição de um tipo identitário de uma coletividade representada pelos indivíduos professores, neste caso, mulheres.

Através do estudo das distintas personagens percebe-se que a profissão de professora ainda está vinculada a paradigmas do século XIX. A representação das educadoras, nos faz chegar à conclusão de que com amor e carinho se pode ‘civilizar’, ‘educar’ e ‘ensinar’ os estudantes. Não por acaso, em muitas cenas nos é apresentado a ideia de amor incondicional ligado à docência, afeição quase que análoga a uma ideia de ofício vocacional. A *Professora Juliana* se emociona muito ao entrar pela primeira vez na sala de aula, enunciando que a sala é pequena e pobre, mas por enquanto será o seu mundo e sua vida, assemelhando-se a fala de *Camila* na qual diz, “se dedique aquilo que vocês amam, seja o que for (...) Eu consegui transformar a minha paixão em profissão”, mais uma vez transmitindo a ideia de exclusividade e aptidão à prática docente. E, de fato, o amor é pauta recorrente e declarada nas práticas das personagens, tanto que a primeira palavra que a *Professora Juliana* escreve na lousa da sala de aula é ‘amor’.

A partir destes enlaces e desfechos, nos foi possível perceber a necessidade de buscarmos, além de, demarcar a presença e o poder das imagens e dos discursos que as compõem, também traçar as linhas de análise e reflexão já apresentadas neste texto, buscando compreender, como estas imagens se compuseram, de onde partiram e por qual motivo seguem intrincadas no imaginário coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura visual nos faz questionar o perfil do ser professora transmitido nas telas, trazendo-nos reflexões acerca da nossa inserção no magistério e dos paradigmas que envolvem a profissão. Passamos a analisar as imagens não apenas seguindo carácter estético, e sim, interpretando, refletindo e questionando a maneira como visualizamos e o poder social que cada imagem produz.

Também nos atentou para o fato de que cada significado produzido por estas imagens, constituiu-se de um discurso hegemônico, que, por sua vez, reforça os imaginários individuais e coletivos, que além de figurarem em obras de diferentes linguagens artísticas, neste caso as telenovelas, são enunciados presentes na ‘língua do povo’, e cada vez que (re)produzidos por estas figurações imagéticas, reforçam o olhar sobre o sujeito professora, e o papel que este deve desempenhar no arranjo social. Sendo esta ocorrência, definitiva, para que o próprio olhar individualizado da mulher professora, sobre sua prática e seu ofício, passe pelo filtro destes imaginários, em um contemplar decodificado por uma realidade construída sobre preceitos patriarcais.

Os apontamentos expostos, conceituados, analisados e sobretudo contrastados, nos trouxeram a percepção de que não é por acaso, que muitos destes estereótipos nasceram das tensões entre o feminino e o modelo patriarcal em que se baseia a sociedade, e que por conseguinte, respinga ao sistema educacional, conservando um espaço extremamente caricato à atuação feminina na docência, definindo um ideal moralista a ser seguido pelas mulheres que exercem a prática de educar formalmente. Assim, como nos pareceu fundamental compreender que a presença massiva de mulheres no magistério, passa também pelos caminhos que constroem a imagem sublime da docência, ligada ao cuidado e o amor materno.

Entendemos, contudo, que a teledramaturgia, ao reforçar e reafirmar alguns dos tantos clichês à luz do feminino e da docência, não necessariamente deseja a perpetuação da imagem de ternura, amor, resiliência e de tantos outros adjetivos aqui vinculados, apenas reproduz pressupostos materializados no imaginário coletivo. Esta condição, demonstra, portanto, que além destes pressupostos seguirem fortemente encravados nos imaginários que constituem nossos olhares e discursos, o fato configura-se em uma realidade que influencia a ficção e através dela se renova e, fortalecida, retorna para povoar as construções

sociais que constituem a identidade do ser professora e o seu ofício que se torna quase que inerente ao ser mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41) <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>> Acesso em 25 de março de 2021.

DALLA VALLE, Lutiere. Cinema e educação: alternativas para desaprender a docência e possibilidades para construir-se como educador. **Invisibilidades Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes**, Lisboa, n. 1, p. 46-55, mai. 2011. Disponível em: <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/01/10.24981.16470508.1.5.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

HARNIK, Simone. Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. **UOL**, São Paulo, 3 de março de 2011. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/921/382>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 2, p. 195-207, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///E:/Documentos/18768-Texto%20do%20artigo-78177-1-10-20121031.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

KAPA, Raphael. Contrato de professora em 1923 proíbia de casar, frequentar sorveterias e andar com homens. **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 de junho de 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contrato-de-professora-em-1923-proibia-de-casar-frequentarsorveterias-andar-com-homens-16384742>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Revista Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1/2, jan./dez. 2006.

TENTI FANTANI, Emilio. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Artentina, 2005.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010.

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Agência Senado**. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>>. Acesso em 01 de abril de 2021.

NOVELAS

AMOR DE MÃE. Direção: José Luiz Villamarim. Produção Rede Globo. Brasil, 2019.

LADO A LADO. Direção: Dennis Carvalho e Vinícius Coimbra. Produção Rede Globo. Brasil, 2013.

MEU PEDACINHO DE CHÃO. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção Rede Globo. Brasil, 2014.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: UMA REVISÃO

Luciete Carvalho da Silva³⁹
Claudia da Silva Gomes de Souza⁴⁰
Aurean Cavalcante Elessondres⁴¹
Malinalia Ines Rocha Marcião⁴²

INTRODUÇÃO

A iniciação científica (IC) na graduação, como o próprio nome sugere, refere-se a uma atividade que inicia o aluno de graduação na produção de conhecimento científico. Com isso, tal atividade se faz relevante em uma estruturação de ensino superior que inclui em suas práticas acadêmicas a pesquisa científica.

Todavia, o ensino superior brasileiro configurou-se à maneira napoleônica, voltado para o ensino profissionalizante, sem espaço para a formação humanística e científica do estudante, o que se reflete até hoje no país, uma vez que há poucas instituições que de fato associam o ensino e a pesquisa.

A fim de entender os espaços da iniciação científica nas instituições de ensino superior, o presente capítulo apresenta uma revisão da literatura, onde tem como objetivo mostrar a importância da iniciação científica para os alunos de graduações, bem como o papel das IES e do educador no incentivo aos graduandos, para despertar aptidão para a ciência e a pesquisa científica. O mesmo traz como problemática a escassez do número de vagas para participantes dos projetos de IC e a falta de incentivos aos graduandos.

Para responder aos questionamentos e objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a iniciação científica na graduação no cenário nacional. Para finalizar, apresentamos os caminhos da IC ao longo dos anos, seguidos de uma consideração final que evidencia o frágil sistema brasileiro

³⁹ Graduada em Biomedicina (UNIP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2736009011395145>

⁴⁰ Graduada em Engenharia Ambiental (ULBRA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3583142725615998>

⁴¹ Graduada em Fonoaudiologia (CEUNI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3537359914862830>

⁴² Doutorado em Psicologia e Ciência da Educação (UFRJ). Docente (IES UNIP e ESBAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3823612673388848>

de educação superior frente ao binômio ensino-pesquisa, que conduz poucos alunos de graduação a uma atividade de IC.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

A Iniciação Científica é a primeira fase para ampliação da carreira de conhecimento científico do aluno, onde o é assessorado pelo professor orientador a desenvolver habilidades acadêmica e ampliar seus conhecimentos no que tange a prática da leitura, sistematizar as ideias, estruturação do trabalho, enquadramento das normas, referências bibliográficas e desenvoltura para experiências de apresentação em palestras, projetos e eventos.

Conforme Bazin (1983) a IC é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento. Em geral, os estudantes que se dedicam a esta atividade possuem pouca ou até nenhuma experiência em trabalhos ligados à pesquisa científica e representam o seu primeiro contato com a prática (SILVA, 2012).

No Brasil, os programas iniciais de Iniciação Científica registram na primeira metade do século XX, contudo os programas de fomento e financiamento instituídos surgiram em meados de 1951, com a instituição do CNPq (MASSI; QUEIROZ, 2010), que abriu oportunidade de incentivo financeiro a pesquisadores por meio de bolsa, conquistada pelo orientador, as quais eram concedidas aos alunos de graduação (SILVA, 2012). A partir daí os graduandos têm uma evolução de seus estudos acompanhados por um professor orientador, com relação ou não a um laboratório de pesquisa da instituição em que o aluno estuda ou em algum centro de pesquisa financiador.

As bolsas e programas de iniciação científica nas universidades dão condição aos estudantes ingressarem em um grupo de pesquisa que se dedicam ao estudo e análise aprofundada de uma linha de pesquisa. Assim, segundo Queiroz (2015) “os alunos são orientados por professores mestres e doutores, que originam o projeto e solicitam da instituição a abertura de um processo de seleção para seleção de estudantes” (QUEIROZ, 2015).

Ao observar a baixa abrangência dessa modalidade de fomento, foi criado pelo CNPq em 1988, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por meio do qual as bolsas de IC também eram concedidas

diretamente às Instituições de Ensino Superior e aos Institutos de Pesquisa, que passaram a gerenciar as concessões dessas bolsas (BAZIN, 1983).

Em 2006, 1880 bolsas do Pibic foram concedidas a essas instituições, o equivalente a 10,5% do total. Destacando a Pontifícias Universidades Católica - PUCs que receberam o maior número de bolsas, 34,3% do total (BRASIL, 2007b).

Desde então veio crescendo o número de intuições que apoiam projetos científicos no Brasil, sendo uma opção para alunos que juntos a sua universidade, recebem incentivo financeiro visando estimular, apoiar e proporcionar ao mesmo, condições de ser um pesquisador. “A pequena abrangência do programa é uma crítica constante à IC, pois isso restringe a atividade aos ‘melhores alunos” (BRIDI, 2004, p. 79).

As limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores” (SANTOS, 2017). Outra crítica recorrente ao modelo de IC proposto pelo CNPq, e aplicado na maioria das universidades, é que, além das restrições impostas aos alunos, algumas IES, principalmente as privadas, também são excluídas do processo (SANTOS, 2017).

PROGRAMAS DE INCENTIVO À INICIAÇÃO CIENTIFICA DESENVOLVIDOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As IES são consideradas um campo privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e difundir o conhecimento. A função das IES, como instituição social, consiste em formar o estudante universitário de maneira sistemática em profissionais, técnicos, intelectuais e cientistas aptos a desenvolverem atividades profissionais qualificadas. É, ainda, espaço por excelência no qual acontecem trocas de informações, experiências e saberes, estabelecendo interação entre cientistas, técnicos, docentes e discentes (PIMENTA, 2005).

Segundo o INPE (2012), é dever do centro universitário dar incentivos para as pesquisas por meios que estejam dentro da condição do indivíduo, até mesmo concedendo benefícios para executar determinados projetos. No Brasil existem de financiadores projetos científicos através de bolsas de estudos, o que

possibilita ao aluno a entrada na área de pesquisas, sendo o CNPq (em nível federal) um facilitador do processo, assim como a FAPEMIG, FAPESP e outras.

Oliveira (2008) destaca que

Uma das prioridades da Universidade é a formação de recursos humanos capacitados para contribuir de modo efetivo no processo de desenvolvimento do País e, para tanto, é imprescindível uma atenção especial ao ensino de graduação e de pós-graduação (OLIVEIRA, 2008).

Por meio da IC a Universidade pode atingir todos estes objetivos acima citados, bem como ser divulgada e seu domínio de atividades transpor os limites físicos da instituição e se perpetuar através da transitividade do conhecimento oferecido. Nesse contexto a pesquisa em conjunto com o ensino e extensão forma os pilares do ensino superior.

E conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 e Brasil (1996, p. 14), a universidade deve

“incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 14).

Sendo assim é um dever da universidade fomentar a pesquisa de forma a estimular os discentes a desenvolver o interesse pela iniciação científica e dar condições estruturais para a prática da produção científica.

O PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC-AF é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas com programas positivos. Trata-se de um projeto base que prevê a distribuição de IC às instituições que preenchem esses requisitos e se interessem em participar do programa.

O PIBIC-AF tem é autônomo para complementar as ações afirmativas já existentes em universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos a possibilidade de participação em pesquisas acadêmicas de iniciação científica (CNPq, 2017).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI objetiva, segundo Brasil (2017):

A estimulação a jovens universitários em atividades, metodologias, conhecimentos e práticas concernentes ao desenvolvimento tecnológico e inovadores, bem como aperfeiçoa os estudantes que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade das empresas nacionais, com condições de participar de forma criativa e empreendedora (BRASIL, 2017).

Este incentivo de bolsa beneficentária é um enorme atrativo acadêmico, ajudando o aluno a não desistir do projeto por problemas financeiros, tendo assim garantida a sua participação em todo o processo de pesquisa, do início ao fim.

INSTITUIÇÕES E FUNCIONAMENTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O reconhecimento da importância da ciência e a necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa levaram o Brasil a criar o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Teve início o financiamento da atividade de IC, por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação, “embora já existisse na prática e de forma incipiente a atividade de pesquisa com alunos ajudantes nos anos 40 e 50” (PINTO, 2001).

Segundo Bazin (1983), as universidades brasileiras tiveram seu modelo de criação e apoio à IC nos países que já tinham atividades científicas institucionalizadas, como Estados Unidos e França. Nos EUA, o programa *Research and Development* envolve os alunos de ciência e engenharia na produção de uma tese relacionada às atividades em curso no departamento no último ano de graduação.

Dados relativos às bolsas de IC concedidas pelo CNPq (BRASIL, 2007a) demonstram um aumento acentuado na quantidade de bolsas distribuídas de 1963 a 2005. Atualmente, o número de bolsas de IC é superior ao número de bolsas com outras finalidades concedidas pelo CNPq (BRASIL, 2007a), o que reforça a importância dada à atividade de IC pelo órgão.

Em 1988 o CNPq criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic –, um instrumento adicional de fomento, pelo qual bolsas

de IC passaram a ser concedidas diretamente às Instituições de Ensino Superior – IES – e aos Institutos de Pesquisa – IPq –, responsáveis por gerenciar diretamente as concessões dessas bolsas (BAZIN, 1983).

As IES e os IPq controlam administrativamente todas as cotas criando dispositivos de distribuição, e promovendo a cada ano um encontro em formato de seminário ou congresso, onde os bolsistas fazem a apresentação de seus projetos científicos com pôsteres, resumos e/ou palestras, e a banca do Comitê Institucional do BRASIL (2007) avalia e emite uma nota quantitativa.

Outro aspecto relevante é a distribuição heterogênea das bolsas nas regiões do Brasil. Observou-se um declínio no número de bolsas para as regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, e um incremento significativo para o Sudeste. Pimenta (2001), defende que isto representa a capacidade de orientação das regiões e destaca a relação entre esses dados e o número de instituições envolvidas no programa em 2000. A reduzida abrangência do programa é uma crítica firme e constantemente ligada à IC, dada a restrição da atividade ao baixo número de alunos, pois as vagas são poucas e altamente concorridas.

Bridi (2004, p. 79) constatou, por meio de entrevistas com professores da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, que as limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores’”. Outra crítica recorrente ao modelo de IC proposto pelo CNPq, e aplicado na maioria das universidades, é que, além das restrições impostas aos alunos, algumas IES, principalmente as privadas, também são excluídas do processo.

Nas Instituições de Ensino Superior Privadas – Iesp –, poucos professores se dedicam à pesquisa – pela característica da universidade e do regime de trabalho – e, conseqüentemente, o número de alunos envolvidos em IC é muito pequeno (SILVA, 2012).

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEUS BENEFÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DO GRADUANDO

Para Sanches (2017) ao contrário do que é comum pensar, o campo da pesquisa não é restrito aos mestres e doutores, sendo possível ao estudante vivenciar esse segmento através da iniciação científica, que tem como objetivo

aproximar os discentes da área da pesquisa, pois os alunos que se dispõem a se dedicar a essa área normalmente são alunos que não tem experiência com os trabalhos acadêmicos dessa amplitude, por isso o caráter de “iniciação”, são os primeiros passos para entrar no mundo das pesquisas.

A iniciação científica é um processo no qual é fornecido um conjunto de conhecimentos indispensáveis para o estudante iniciarem ritos, técnicas e tradições da ciência, ou seja, “é uma porta de entrada para conhecerem o campo de trabalho a partir da vida acadêmica, da mesma forma em que é uma oportunidade para as instituições de ensino e pesquisa atraírem novos talentos” (MASSI; QUEIROZ, 2010).

Segundo Oliveira (2017), a IC é um instrumento que permite a inserção de estudantes de graduação potencialmente mais promissoras na pesquisa, possibilitando que desde cedo haja o contato direto com a atividade científica, desenvolvendo aptidões e influenciando no desenvolvimento crítico, ético e cultural, preparando os indivíduos com excelência para o campo profissional após formados. Os alunos são acompanhados de modo ténue por um professor orientador que dá as coordenadas necessárias para que haja desenvolvimento do projeto do modo certo.

De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (2017), a iniciação científica tem a finalidade de elevar o patamar de informações disponíveis e a popularização da ciência e da tecnologia como conhecimentos essenciais a todos. Pois, o período da graduação é de muita experimentação. Ao entrar em um curso que você acredita ter muita aptidão, pode ser surpreendido e achar que aquilo não é pra você. Ao mesmo tempo, pode achar que o seu destino é adentrar no mercado profissional e no fim ver que você tem o dom para pesquisa.

Massi e Queiroz (2010) investigaram as ainda as contribuições de pesquisas sobre IC no Brasil, e os resultados apontaram para a existência de um amplo consenso sobre o papel relevante que essa atividade desempenha na formação dos graduandos, principalmente no que diz respeito às atividades realizadas no curso de graduação, ao desenvolvimento pessoal, à construção de uma nova visão de ciência e à socialização profissional.

As Instituições de Ensino têm o papel de contribuir com a sociedade por meio da produção de conhecimento pela pesquisa científica e pela formação de profissionais e cidadãos, promovendo a autonomia de pensamento e da reflexão crítica, não se podendo mais admitir uma prática docente que venha reforçar a passividade em vez de despertar a espontaneidade e o espírito de criatividade do aluno, visando à construção de um futuro melhor e o desenvolvimento sociocultural e econômico de cada país (BRIDI, 2004).

É nessa perspectiva que educadores de várias IES destacam a importância e os benefícios do incentivo à iniciação científica nos cursos de graduação. Eles pontuam sua relação com os órgãos públicos de fomento e com os fundos exclusivos para pesquisas (REV. ENS. SUPERIOR 2017). Nesse contexto, o bolsista deve receber orientação por pesquisador qualificado de modo que a aprendizagem de técnicas e métodos, bem como o desenvolvimento do pensar científico, seja decorrente de situações criadas pelo confronto direto com os problemas da pesquisa.

O PAPEL DO DOCENTE NO INCENTIVO A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A docência na educação superior é algo complexo e que exige do profissional algumas competências específicas. De acordo com Oliveira (2008) para ser professor é indispensável que tenha uma formação específica para desenvolver determinadas competências e subsídios teórico e práticos para desempenhar a sua função. Não é suficiente que o professor tenha um grande domínio de seu conteúdo específico, é necessário que esse conteúdo esteja relacionado com o momento vivido pela sociedade.

Conforme Santos (2017)

O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser um orientador e motivador em potencial, o que leva os alunos a inovarem, construir conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescimento pessoal como cidadãos e trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva (SANTOS, 2017).

Ressaltando que o ensino visto como uma arte, faz-se necessário seu aperfeiçoamento diário, e a pesquisa faz parte deste processo (SANTOS, 2014).

Para Ramires (2013), os professores interferem diretamente na maneira em que a pesquisa é incentivada, pois são eles quem ministra as disciplinas, selecionam as estratégias, as formas de avaliação e detêm o poder de decidir se estimula ou não os hábitos investigativos.

O docente do ensino superior cria um cenário propício ao universitário englobando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo Simão (2017), o ensino não somente forma trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, mas também forma cidadãos críticos capazes de transformar um ambiente de exploração em uma atmosfera profissional que valorize e aceite uma mercadoria extremamente importante: o conhecimento, sendo este o único bem jamais furtado da mente humana.

Nessa perspectiva Sanches (2014) aponta que:

Dentre as competências científica, técnica, humana e política desenvolvidas pelo professor, é essencial propiciar aos alunos as condições que os desenvolvam no pensar e agir crítico e lógico, fornecendo-lhes meios para resolver problemas inerentes aos conteúdos trabalhados e interligados no cotidiano, fazendo com que ele compreenda que o estudo é mais do que mera memorização de conceitos e termos científicos transmitidos pelo professor (SANCHES, 2014).

Santos (2014) relata que o professor atual é definido como um orientador dos processos de aprendizagem acadêmica, sendo fonte de inspiração e produtividade do ensino, estando aliado e comprometido com a constituição do indivíduo. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.346 apresenta no art. 43 a finalidade da educação superior, descrito no modelo a seguir:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.346) apresenta no art. 43 a finalidade da educação superior | Mapas Mentais

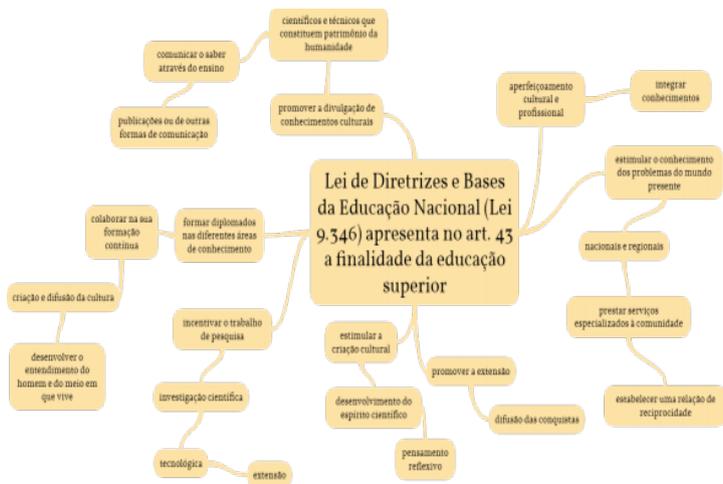


Figura 1: Finalidade da educação Superior

Fonte: <https://www.goconqr.com/pt-BR/subjects/25302153/1/1>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo investigou as contribuições dos projetos de iniciação científica para alunos de graduação no Brasil, e os resultados apontaram para a existência de um amplo consenso sobre o papel relevante que essa atividade desempenha na formação dos alunos da graduação, principalmente no que diz respeito às atividades realizadas no curso, ao desenvolvimento pessoal, à construção de uma nova visão de ciência e à socialização profissional.

No que diz respeito ao incentivo por parte das instituições e dos próprios professores ainda existem falhas, que devem ser vistas e corrigidas. Pois as Instituições de Ensino têm o papel de contribuir com a sociedade por meio da produção de conhecimento pela pesquisa científica e pela formação de profissionais e cidadãos, promovendo a autonomia de pensamento e da reflexão crítica, não se podendo mais admitir uma prática docente que venha reforçar a passividade em vez de despertar a espontaneidade e o espírito de criatividade do aluno, visando à construção de um futuro melhor e o desenvolvimento sociocultural e econômico de cada país.

O estudo mostra a importância da iniciação científica para o graduando, e revela os desafios por trás de tudo, uma vez que as limitações no número de

bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais “capacitados” e “promissores”. Pois apesar das várias instituições apoiadoras e financiadoras dos projetos, nos últimos anos esse número vem diminuindo, em decorrências de congelamentos e cortes de verbas para pesquisas, numa tentativa dos últimos governos de cortar gastos.

Porém deve ser levado em consideração que um país que não investe em pesquisa, é um país estagnado. Apesar da relevância e das importantes contribuições advindas da atividade de IC nas IES, ainda são poucos aos estudos e publicações sobre esse assunto. Sendo assim, o estudo deixa margem para outras possíveis investigações e estudos sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

ÂNIMA Educação. **Veja os principais benefícios da Iniciação Científica para o aluno.** Disponível em: <<http://blog.una.br/veja-os-principais-beneficios-da-iniciacao-cientifica-para-o-aluno/>> Acesso em: 31 out. 2019.

BAZIN, M.J. **O Que é a iniciação científica.** Revista de Ensino de Física, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 81-88, jun. 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996

BRIDI, J.C. A. **A Iniciação Científica na Formação do Universitário.** 2004. 147f.

CNPq, Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Iniciação Científica.** Disponível em: <<http://goo.gl/W8pOJz>>. Acesso em: 23 out. 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **O que é PIBIC?** Disponível em: <<http://www.inpe.br/bolsas/pibic/index.php>> Acesso em: 31 ago. 2019.

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **O que é PIBIC?** Disponível em: <<http://www.inpe.br/bolsas/pibic/index.php>> Acesso em: 31 out. 2019.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./ago.2019.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Pesquisas sobre Iniciação Científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos.** Revista Brasileira de Iniciação Científica, v. 1, n. 1, p. 38-64, 2014.

OLIVEIRA, C.S. **A Importância da Iniciação Científica para a Universidade, para o Estudante e para a Comunidade.** Salvador, 2008.

PIMENTA, S.G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, n. L. Das., Fernandes, I.M.A., & Silva, f.F. (2016). **Para além da formação acadêmica: as contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes da área de administração**. *Administração: ensino e pesquisa*, 17 (2), 301 – 325.

PINTO, N.L.S.; FERNANDES, L.M.A.; SILVA, F.F. **Para além da formação acadêmica: As contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes da área de administração**. *Administração: Ensino & pesquisa*, Rio de Janeiro v. 17, n. 2, p. 301-325, 2016.

RAMIREZ, Vera Lúcia; LINDEMANN, Júlio César; DOS SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz. **Ensino superior: docência e formação continuada**. *Conhecimento & Diversidade*, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 59-67, maio 2017. ISSN 2237-8049. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3301>. Acesso em: 22 ago. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3301>.

Rev. Eletrônica Novo Enfoque, ano 2010, v. 11, n. 11, p. 61–66, acesso em 19 de ago. de 2019. Rev. **Ensino superior**. disponível em: [https://revistaensinosuperior.com.br/iniciacao-cientifica/acesso 19.ago.2019](https://revistaensinosuperior.com.br/iniciacao-cientifica/acesso%2019.ago.2019).

Revista Brasileira de Iniciação Científica, v. 1, n. 1, p. 38-64, 2014. MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Ed. da UNESP digital, 2015.

SANCHES, C. **O desafio de fazer pesquisa científica no Brasil**. LabNetwork, São Paulo. Ago. 2016. Disponível em: <<http://www.labnetwork.com.br/especiais/o-desafio-de-fazer-pesquisa-cientifica-no-brasil/>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SANTOS, A.C.; FERREIRA, F.L. **Importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior**. *Caderno Inter saberes*, v.3, n. 4, p.70-80, 2014.

SANTOS, E. S. **O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem**. *Revista Gestão Universitária*, n. 40. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05professor.>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, E. S. **O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem**. *Revista Gestão Universitária*, n. 40. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, L. F. F. **Iniciação científica: contexto e aspectos práticos**. *Rev. Med.*, São Paulo. v. 91, n. 2, p. 128-36, jul. 2019.

SIMÃO, L. M. et al. **O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação**. In: simpósio de pesquisa e intercâmbio científico da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em psicologia, 6., 1996. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPPEP, 1996. p. 111-113.

AS CRIANÇAS E O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro⁴³

Edson Ribeiro Luna⁴⁴

INTRODUÇÃO

A escola, em todas as suas modalidades de ensino, tem como principal função fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, transmitindo cultura, modelos sociais de comportamento e valores morais. Na escola, as crianças e adolescentes aprendem a assimilar as regras sociais, os conhecimentos clássicos de diversas áreas disciplinares (leitura, escrita, cálculo, ciências etc.), os valores morais coletivos e os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade, além de também aprenderem a trabalhar (TRIGUEIRO, 2016).

Aprender esses elementos sempre foi necessário; no entanto, essa instituição nem sempre existiu nos moldes que conhecemos hoje. Segundo Ariès (2006) durante muito tempo na história da humanidade as crianças foram educadas nos espaços domésticos, sendo a escola um espaço para poucos. Na instrução doméstica a mãe ensinava aos filhos, ou os irmãos mais velhos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam. Em um segundo momento as instituições escolares começam a se popularizar, mas oferecendo um modelo de instrução que não previa um tempo de formação. O estudante ia e vinha em seu ritmo, em meio a uma massa de conhecimentos oferecidos todos juntos, abordados em qualquer ordem, sendo inexistente a divisão sucessiva do tempo dos estudos ou a organização em idades.

No Brasil, somente por volta dos anos 1880 começa a surgir a escola nos moldes que conhecemos hoje. No modelo de ensino graduado os sujeitos eram distribuídos segundo suas dificuldades, começando pelos conteúdos mais acessíveis, mas não havia ainda uma preocupação com a idade ou com a progressão organizada do saber (GALLEGO, 2011).

⁴³ Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Docente (UNILEÃO). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7649-7688>

⁴⁴ Mestrado Profissional em Educação (URCA). Docente (SEDUC – Ceará). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8276-8528>

Somente no modelo atual crianças e jovens, agrupados por faixa etária, aprendem em determinado tempo e ritmo, um conjunto de conteúdos previamente definidos. Neste tempo eles devem ter um aproveitamento pré-estabelecido e quando isso não ocorre há o fracasso escolar, ou seja, uma inadequação ao processo de escolarização.

Entende-se por fracasso escolar o fato de um aluno, ao final de um período de escolarização determinado, não conseguir, por qualquer motivo, desempenhar as funções ou objetivos esperados para aquela etapa de formação. O fracasso escolar pode ser exemplificado pelas crianças e jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram, se mantêm com um baixo rendimento, tem histórico de múltiplas repetências, abandonam a escola antes de completar sua formação, não se ajustam às regras institucionais, tem conduta indesejável, entre outros casos.

Esse fracasso só pode ser considerado no interior da prática escolar, o que pode ser corroborado, por exemplo, pelas crianças e jovens com grande capacidade cognitiva, múltiplas habilidades e criatividade em suas vidas, nas atividades lúdicas, nos afazeres domésticos, mas fracassam na escola. Esse insucesso do aluno põe em evidência a dificuldade da escola em proporcionar a escolarização pretendida para a totalidade dos que a procuram. “Entendido dessa forma, o fracasso *na* escola tem como contrapartida inevitável o fracasso *da* escola” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12).

A ESCOLA E O FRACASSO ESCOLAR

Analisar o fracasso escolar no Brasil tem se tornado importante por várias razões, entre elas o fato de que os índices de inoperância desse sistema têm se mostrado muito altos e a sociedade está se desenvolvendo e precisa de uma população formalmente mais educada. Segundo Collares (1992), dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares, como as condições econômicas da população, a falta de moradias adequadas e de saneamento básico; como os intra-escolares, como o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos. A análise desses fatores intra-escolares

e extra-escolares, no decorrer dos anos, teve importância diferenciada, em cada tempo uns ganhando mais importância que os outros.

Desde o início de sua história o sistema público de ensino brasileiro foi construído com inúmeras barreiras, como exame ao final de cada série, exame para admissão ao ginásio ou para acesso ao secundário, vestibular para entrada no ensino superior. Com isso, os que não aprendiam o suficiente para ultrapassar esses obstáculos eram gradativamente eliminados do sistema, o que era considerado como sendo rigor e competência. Neste contexto, os que os que não conseguiam avançar eram considerados incompetentes e incapazes, e as barreiras que a própria escola impunha não eram questionadas, pois supostamente fora oferecida educação de qualidade para todos, mas na medida da aptidão natural revelada de cada um. Essa educação pública era refletida por uma pirâmide educacional onde havia pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos. Esses muitos que recebiam pouca escolarização eram, em geral, os trabalhadores braçais para os quais era exigido um mínimo de educação escolar (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Nesse contexto de escola seletiva foram introduzidos instrumentos de medida de diferenças individuais, testes psicológicos (de inteligência e maturidade) e pedagógicos, com o intuito de diferenciar, separar, hierarquizar as crianças e os jovens, condição necessária para organizar os alunos em uma escola sob medida, segundo as capacidades de cada um. A área da psicologia responsável pelo estudo dessas dificuldades de aprendizagem era denominada Psicologia diferencial. Esta área buscava explicar as diferenças de desempenho existentes em um todo social em termos de diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras, linguísticas, cognitivas ou emocionais (PATTO, 1985).

Esses diagnósticos tinham por objetivo organizar o ensino por meio de classes homogêneas, compostas por alunos com níveis de inteligência e aptidão semelhantes.

As classes com ‘uniformidade mental’ constituíam uma estratégia para enfrentar o problema da repetência e dos designados ‘retardados pedagógicos’ porque, deste modo, evitava-se a dispersão dos professores que teriam

que educar simultaneamente, os ‘pouco dotados’ e os ‘bem-dotados’ (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 21).

O resultado dessas crianças na escola era visto como reflexo de suas características biológicas, particularmente da hereditariedade, fato que a escola pouco podia interferir. Se a dificuldade das crianças decorresse de problemas de saúde ou má nutrição, aí sim o poder público deveria intervir. Nesta época, associada às más condições ambientais, a má condição de saúde do escolar (particularmente desnutrição e distúrbios neurológicos) era vista como uma justificativa para as dificuldades de aprendizagem da criança pobre (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Muitos estudos dessa época procuraram mostrar que o baixo rendimento escolar das crianças de camadas populares decorria de deficiências em seu desenvolvimento biopsicossocial. Conhecidas nos meios educacionais como teorias da privação cultural ou da carência cultural, essas teorias buscam as razões do baixo rendimento escolar nas próprias crianças e nas suas precárias condições de vida e de alimentação. Ou seja, o fato de a criança ser proveniente de um ambiente considerado culturalmente pobre, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, prejudicaria a prontidão para entrada no mundo escolar. Essas teorias afirmam que as crianças de classes populares fracassam na escola porque são portadoras de déficit cognitivo, atraso de desenvolvimento motor, perceptivo e emocional e deficiências na linguagem. As deficiências apontadas seriam as causas do baixo desempenho deles nas aprendizagens escolares, nos testes de inteligência e também da ausência de comportamentos esperados pela escola (disciplina, concentração, motivação para a aprendizagem etc.) (SAWAYA, 2006).

No entanto, já a partir dessa época, alguns autores discutem que faltam evidências científicas sólidas para atribuir à carência material e às precárias condições de vida das famílias das camadas populares um suposto déficit ou atraso no desenvolvimento cognitivo e linguístico, e associar esses últimos às causas do baixo rendimento escolar dessas crianças (PATTO, 2010).

Com o passar do tempo outras explicações foram usadas para justificar o fracasso de muitas crianças na escola. Algumas delas passaram a focar o olhar na história de vida da criança, nas interações e nos conflitos que marcavam seu desenvolvimento e a considerar tais elementos como interferentes na adaptação escolar. Com isso surge uma nova denominação para a criança

desviantes, a criança-problema. O ambiente familiar era central na explicação do comportamento da criança-problema, fosse a mimada ou superprotegida, ou a escoraçada, odiada ou que sofria maus-tratos. Com isso ocorre um deslocamento na interpretação da incapacidade da criança para aprender, de causas de origem interna ao indivíduo, orgânicas ou hereditárias, para causas de origem externa, situadas no ambiente familiar ou social. No entanto, o conceito de criança-problema também foi fundado com base em explicações oriundas da pobreza, ou seja, para os que não conseguiam aprender, a pobreza identificada em suas casas, nos vícios de seus familiares, nos conflitos por ele vividos, eram fatores explicativos do desajuste (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Por outro lado, com o advento de pesquisas no campo da medicina explicações de origem orgânica e biológica tomaram forma, e as crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever passaram a receber diagnósticos médicos. A primeira explicação médica dada para as crianças que não conseguem aprender a ler e escrever foi dada em 1896 por um oftalmologista inglês chamado James Hinshelwood, inserindo o conceito de cegueira verbal congênita. Em 1918 Strauss chama a doença de lesão cerebral mínima. Em 1925, Orton mudou o nome para *strophosymbolia*. Em 1962, mudaram o nome da mesma doença para *disfunção cerebral mínima (DCM)*. Junto, surgiu a *dislexia específica de evolução*, que seria específica porque comprometeria só a aprendizagem da leitura e seria de evolução, porque desapareceria com a idade. Em 1984, a Academia Americana de Psiquiatria, considerando que a DCM se baseava em conceitos inadequados, pois o problema era decorrente de comprometimento da atenção e a ênfase em hiperatividade era inadequada e os critérios diagnósticos eram vagos e pouco científicos, trocou para *ADD (Attention Deficit Disorders)*. Poucos anos depois, a própria Academia Americana de Psiquiatria mudou para *ADHD (Attention Deficit and Hiperactivity Disorders)*, em reconhecimento de que a hiperatividade era um componente importante. Mais recentemente, a *Dislexia Específica de Evolução* virou *Dislexia de Desenvolvimento*. No entanto, segundo Moysés (2010) nenhuma dessas doenças foi comprovada, pois elas não tinham nenhuma racionalidade científica.

Atualmente essas explicações médicas tem se fortalecido novamente com a ajuda da genética, da neurologia e da neuropsicologia, e os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam na base dos problemas

pedagógicos. Para isso são usadas ressonâncias magnéticas, sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. E sendo as dificuldades escolares causadas por problemas de ordem médica, conseqüentemente, deve ser medicado. Segundo Souza (2008, p. 10),

embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia.

Ainda segundo a autora, o retorno das concepções organicistas traz à tona a possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebem tais diagnósticos. A medicalização é definida por Collares e Moysés (1985) como sendo a busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Portanto, muitas vezes, quando se tem dificuldade de leitura e escrita não mais se questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização, mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas dessas dificuldades.

Neste mesmo sentido, Souza (2007), analisando prontuários psicológicos de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola de cursos de Psicologia na cidade de São Paulo, identificou que as hipóteses explicativas da queixa escolar eram centradas em aspectos individuais ou familiares, de natureza física ou emocional. Segundo a autora, isso ocorreria porque a Psicologia estaria utilizando um saber que enfatiza o mundo interno do sujeito, determinado pelas relações vividas no grupo familiar primário, como sendo o grande responsável por todos os seus problemas psicológicos e de aprendizagem. Essa explicação não levaria em conta que grande parte das dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada, que os problemas emocionais não recaem sobre a maioria das crianças, e que o espaço pedagógico

também é um importante elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis

Outras correntes teóricas que estudaram o fracasso escolar a partir dos anos 1970 passaram a mostrar que as causas para o insucesso das crianças pobres na escola estavam relacionadas a outros fatores. A criança desfavorecida ao sair do seu ambiente familiar para ingressar na escola sofria um processo de marginalização por que se deparava com uma instituição mantida conforme os padrões da classe média, bem diversos dos seus. Esse padrão diferente dá origem a um processo de marginalização dessas crianças, pois os professores, em geral, desconheciam os padrões das crianças, e valorizavam apenas os comportamentos considerados certos por serem gerais e fundamentais para a manutenção do sistema sociocultural vigente. Isso mostrava que o aluno culturalmente marginalizado não estava preparado para a escola existente e a escola não estava preparada para atender esse aluno. Gualtieri e Lugli (2012) relatam que para a criança pobre ir à escola era como ir a um país estrangeiro, pois eles não compreendiam o que estava sendo dito e não se identificavam com os modos de se comportar. Assim eles se reconheciam como inferiores ou inadequados, o que era corroborado pelas avaliações desfavoráveis que recebiam.

Outro obstáculo apontado por pesquisas para um eficiente processo de escolarização foi a organização escolar seriada. Essa organização pressupõe que a aprendizagem é progressiva, linear e cumulativa, e o tempo para a aprendizagem é semelhante para todas as crianças. No entanto, há crianças que precisam de outro tempo e de outra relação com a escola. Moysés (2010) afirma que existem pessoas que aprendem com a maior facilidade e pessoas que aprendem com muita dificuldade e, entre esses extremos, um *continuum* de possibilidades infinitas. No entanto, a escola muitas vezes tem dificuldade de lidar com essas diferenças, como exemplifica Patto:

Um aluno ideal povoa o imaginário de boa parte dos educadores, inclusive dos que planejam reformas e projetos nos órgãos administrativos centrais: acima de tudo há de ser obediente. Mas não só isso. Há de poder comprar tudo que a escola pedir, pertencer a uma família nuclear e legalmente constituída e contar com pais preparados para exercer a função de ‘corpo docente oculto’. Terá de ser, de preferência, branco, mas, senão o for, que pelo

menos seja um 'preto de alma branca'. Que seja, na pior das hipóteses, de classe média baixa, mas, senão o for, que pelo menos se oriente por valores, usos e costumes dos segmentos sociais 'superiores'. (2010, p. 42-43).

Ainda segundo Patto (2010), a partir dos anos 1980 houve uma reorientação no foco das pesquisas sobre as causas do fracasso escolar do enorme contingente de crianças pobres, o que revelou os inúmeros mecanismos e processos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades identificadas na ação pedagógica não permitem mais afirmar que os problemas escolares são problemas das crianças pobres e de suas famílias, considerados de forma isolada.

Com essas constatações vários autores passaram a colocar como causa do fracasso na escola brasileira a própria estrutura do ensino, o currículo, a política e a legislação educacional, as condições da escola, a formação e valorização profissional do professor e outras variáveis intrínsecas ao sistema escolar. Caso contrário como poderíamos explicar o fato de que atualmente um número tão grande de crianças não possua as habilidades básicas de domínio da leitura e escrita como mostram os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (2018), onde o Brasil está na 57ª colocação entre 79 países participantes, com os alunos apresentando médias de apenas 413 pontos em leitura.

Mas é preciso alertar que não se trata de encontrar um novo réu: se antes era a criança e sua família, agora não pode ser o professor. Por isso, não devemos procurar culpados no processo de ensino e aprendizagem, e sim responsáveis que participam da escolarização do aluno, haja vista que todos os envolvidos no processo de aprendizagem, pais, professores, alunos, direção da escola, concordam que o objetivo final da escolarização é a aprendizagem do sujeito (ARAÚJO; CALDAS, 2012)

Portanto, a discussão crítica sobre o fracasso escolar deve inserir um novo eixo de análise, o processo de escolarização, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais. A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização, e não os problemas de aprendizagem, desloca o eixo da análise

do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar (SOUZA, 2008).

A presença de um psicólogo dentro da escola não garante que essa análise crítica será feita, visto que muitas práticas psicológicas desenvolvidas nas escolas são fruto da expectativa que a população cria a respeito do profissional de psicologia de que ele atue no modelo médico, culpabilizando o indivíduo pelo seu problema e tratando-o, de preferência, longe do seu contexto de desenvolvimento. No entanto, este profissional é capaz de refletir a respeito das relações que ocorrem no interior da instituição, e isso pode trazer o rompimento com a culpabilização das crianças com dificuldade de aprendizagem e a construção de novas compreensões da queixa escolar (Trigueiro, 2015).

Sabe-se que os alunos desenvolvem meios de sobrevivência para as condições adversas das escolas. Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes do ensino que lhes é oferecido e da possibilidade de melhorar as condições de vida pela escolarização, esses alunos manifestam expressões de desespero. Muitos relatam que não suportam a falta de significado das aulas, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem marcar sua vida escolar, e os ataques à sua dignidade (PATTO, 2010).

Por isso, segundo Souza (2008), jamais devemos atribuir às crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas as causas do não aprender, pois, neste caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social, deixando de oferecer uma escola de qualidade, e por acreditarmos que está em seu corpo, em seu cérebro ou em sua família os sinais do não cumprimento desse papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas podemos concluir que atualmente muitas dessas explicações ainda continuam em voga para justificar o fato de que muitas crianças não aprendem, na escola, o que seria desejável para elas. Privação cultural, desnutrição, desestruturação familiar, problemas orgânicos e biológicos, disfunções cognitivas, são justificativas comuns dadas às crianças e

suas famílias pelo não aprender. No entanto, muitas dessas causas não levam em conta o complexo sistema escolar brasileiro, com todas as suas características.

O que esse texto pretende questionar não é a existência ou não desses fatores individuais e familiares, mas o fato de que eles não podem ser analisados isoladamente, visto que o fracasso ou o sucesso escolar são fruto de um contexto social, político e econômico. Finalizamos alertando, novamente, que o fracasso *na* escola é também o fracasso *da* escola.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcos Vinícius; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Psicologia e educação: expectativas, desafios e possibilidades. In: MOLINA, Rinaldo; ANGELUCCI, Carla Biancha (Org.). Interfaces entre psicologia e educação: desafios para a formação do psicólogo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o Fracasso Escolar. Série Ideias n. 6. São Paulo: FDE, 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação ou saúde? Educação x Saúde? Educação e saúde! Caderno CEDES nº15, dezembro 1985.

GALLEGO, Rita de Cássia. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias no estado de São Paulo (1850-1890). In: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osmá, Soria, 2011.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. A escola e o fracasso escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional pisa 2018: resultados brasileiros. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf Acesso em: 24 de abril de 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Dislexia existe? – Questionamentos a partir de estudos científicos. Dislexia: subsídios para políticas públicas / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? Projeto Ipê. Secretaria Estadual de educação de São Paulo, 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SAWAYA, Sandra Mari. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. *Estudos avançados*, 20 (58), 2006

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Prontuários revelando os bastidores; do atendimento psicológico à queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente- Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: *Reunião anual da ANPEd*, 31. Caxambu, Anais... 2008.

TRIGUEIRO, Emilia Suitberta de Oliveira. A Psicologia Escolar e o estudante de Psicologia: elementos para o debate. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Nº 2, 2015.

TRIGUEIRO, Emilia Suitberta de Oliveira. Breve contextualização da educação brasileira. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 38, nº 72, 2016.

CONSTRUINDO SABERES E FAZERES NA ÁREA DA AVALIAÇÃO

Lígia Silva Leite⁴⁵

Sonia Regina Natal de Freitas⁴⁶

Sandra Maria Martins Redovílio Ferreira⁴⁷

Diferentes saberes como a biologia, a ecologia, a geografia e a história são impactados pela validade ou invalidade de muitos marcos conceituais que, em muitos casos, não possuem origem verdadeira, sendo, portanto, postergados pela Ciência moderna. Neste contexto é preciso evidenciar que saberes e fazeres encontram-se numa contínua e dinâmica interação no âmbito da contemporaneidade. (ANDRADE; PEIXOTO, 2018)

Este pensamento de Andrade e Peixoto pode ser transposto para a área da Avaliação, que é definida por Worthen; Sanders (1973) como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas. Já Scriven em (1991) definiu avaliação como “processo de determinar o mérito ou o valor de alguma coisa, ou de um produto daquele processo.” (p, 139). Nota-se que, tanto o conceito, quanto o escopo desta área de conhecimento, ao longo das décadas, vem sendo construído por diferentes saberes e fazeres que a entendiam primeiro como medida, depois como pesquisa, a seguir foi incorporado ao seu conceito o julgamento de valor e hoje profissionais da área, como a professora pesquisadora Theresa Penna Firme, a veem também como processo de negociação. Esta construção pode ser vista como resultado da interação dos saberes e fazeres daqueles que atuam na área da Avaliação.

⁴⁵ Pós-doutorado em Tecnologia Educacional (Universidade de Pittsburgh - EUA). Doutora em Meios Educacionais (Universidade Temple – EUA). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estado da Arte da Avaliação (Cesgranrio). CV: <http://lattes.cnpq.br/7255232148755422>

⁴⁶ Mestre em Avaliação (Cesgranrio). Assistente de Pesquisa do Projeto de Pesquisa Estado da Arte da Avaliação (Cesgranrio). Professora Aposentada do Colégio Pedro II. CV: <http://lattes.cnpq.br/9134287486022354>

⁴⁷ Mestre em Avaliação (Cesgranrio). Professora (Cesgranrio). Assistente de Pesquisa do Projeto de Pesquisa Estado da Arte da Avaliação (Cesgranrio). CV: <http://lattes.cnpq.br/7928378322641468>

Nesta trajetória, a área da Avaliação vem sendo organizada a partir de um conjunto de estudos, observações e teorias que se comunicam entre si em um processo de construções e desconstruções. E são esses saberes construídos na coletividade da área de conhecimento que se torna conteúdo de aprendizagem em cursos oferecidos nos diferentes níveis de ensino. No caso específico deste trabalho, o foco são os saberes e fazeres construídos em uma disciplina do curso de Mestrado Profissional de Avaliação, cujo propósito é

[...] formar profissionais de Avaliação capazes de planejar, conduzir, relatar e utilizar a avaliação de sistemas, de programas, de instituições e de materiais. O Curso pretende formar avaliadores atualizados quanto aos avanços teóricos, metodológicos e práticos da área, desenvolvendo as competências necessárias para a atuação profissional. (FACULDADE CESGRANRIO)

Certamente os alunos que passam por esta experiência pedagógica trazem saberes que não podem ser desconsiderados, pois além de sujeitos históricos, são profissionais de diferentes campos do saber, que decidem fazer o curso de mestrado na área da Avaliação. Assim, o professor deste curso precisa conhecer, entender e considerar os saberes que os alunos trazem como resultado da sua vivência, sejam eles na área da Avaliação ou em outras áreas do conhecimento.

É importante também que sejam criadas condições para que professores e alunos possam compartilhar e refletir sobre os diversos saberes que estão envolvidos nas atividades educativas. Isto deve ser feito sem imposições de modelos, para que os saberes construídos no cotidiano da sala de aula possuam elementos significativos e fundamentais para a construção de novos caminhos e novas práticas singulares por parte dos alunos e também dos professores e, neste caso, na área da Avaliação.

Neste contexto, os desafios mais significativos da tarefa de desenvolver saberes na área da Avaliação são descritos como resultado do trabalho da docência no Curso de Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, mediante o oferecimento da disciplina Prática de Avaliação: O Estado da Arte da Avaliação. Esta disciplina é oferecida por duas professoras doutoras e duas assistentes de pesquisa (professoras, mestras e ex-alunas do curso de Mestrado em Avaliação).

Inicialmente é preciso destacar, que a Avaliação é uma área de estudo que tem assumido importância nos dias atuais, por estar presente em quase todos os momentos da vida cotidiana, Scriven ressalta que:

[...] a avaliação abrange um território extremamente extenso, pois inclui uma parcela substancial do discurso cotidiano, dedicado a propor, atacar e defender afirmações avaliativas sobre produtos alimentícios, times de futebol, comportamento humano, aquecimento global e quase tudo mais (SCRIVEN, 2007, p. 20).

Com o passar dos anos esta área vem se estruturando mediante o desenvolvimento de novos estudos teóricos e práticos, se tornando cada vez mais complexa, à medida que se percebe hoje sua característica multi, inter e transdisciplinar, dificultando a delimitação do seu campo de atuação e definição de conteúdo específico. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 78) consideram que “a Avaliação é empreitada técnica e política multidimensional que requer tanto novas conceituações, quanto novos olhares de quando e como as metodologias existentes em outros campos podem ser usadas com propriedade”. Ao mesmo tempo, a área da Avaliação se caracteriza por ser inovadora, por estar em processo de construção, utilizando saberes de vários campos do conhecimento, e por apresentar a necessidade de que sua produção teórica e prática seja registrada de maneira estruturada.

Diante desta realidade, as docentes desta disciplina perceberam a presença de um desafio, o de construir saberes e fazeres na área da avaliação, de modo que os alunos pudessem vir a atuar como avaliadores. Então, em 2014, o primeiro grupo de alunos se inscreveu na disciplina Prática de Avaliação: o Estado da Arte da Avaliação, cujo objetivo era construir o Estado da Arte da Avaliação e, assim, dar oportunidade para que os mesmos desenvolvessem competências metodológicas nesta área do conhecimento a partir de aprofundamento teórico, de modo a promover a construção de saberes e fazeres na área da Avaliação, mediante a interação entre os profissionais da área e alunos que trazem suas vivências, subjetividade e experiências como fatores relevantes ao processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

O Estado da Arte

Para Ribeiro e Castro (2016) o Estado da Arte é um tipo de pesquisa utilizado no Brasil a partir da década de 1980; é importante por permitir que os pesquisadores analisem “a produção teórica acumulada de determinada área do conhecimento, constituindo-se assim, como rica fonte de consulta” (p.1) e passível de ser utilizada em todas as áreas do conhecimento. Apesar da sua presença ser ainda tímida na área da Educação, encontra-se em ascensão.

Pretendia-se, inicialmente neste projeto de pesquisa, compilar o que tem sido pesquisado e publicado sobre Avaliação no período de 2001 a 2014 no Brasil, e assim começar a construir um Estado da Arte da Avaliação no Brasil, fundamental para se identificar os fazeres relacionados ao trabalho do avaliador. O primeiro grupo de sete alunos era formado por profissionais de diferentes áreas e interessados no campo da Avaliação. Uma vez iniciado o processo de busca de informações, o grupo de pesquisadores percebeu a complexidade e extensão da área, decidindo delimitar o campo de busca para a interseção das áreas da Avaliação e da Educação e definir o tipo de fonte primária a ser pesquisada, uma vez que informações científicas sobre avaliação podem ser encontradas em artigos, livros, dissertações, teses, anais de conferências, etc. A fonte primária escolhida para busca de artigos científicos foi a base de dados SciELO, por reunir artigos científicos produzidos e publicados no Brasil.

A quantidade de informações coletada foi grande, constituindo-se o primeiro desafio: como registrar e armazenar estas informações? Em um processo colaborativo de tomada de decisões optou-se pela construção de uma base eletrônica de dados que pudesse reunir os artigos científicos selecionados; e assim surgiu o e-Aval (<http://mestrado.fge2.com.br/aval/>).

O e-Aval vem sendo alimentado a cada ano pelos alunos da disciplina Prática em Avaliação – O Estado da Arte da Avaliação, sob a supervisão das professoras pesquisadoras responsáveis pela disciplina e das professoras assistentes de pesquisa, e hoje conta com 1052 registros.

Assim, as competências de busca, identificação e registro dos artigos científicos vêm sendo desenvolvidas por todos os alunos, visando sua formação como avaliadores. Mas, verificou-se que para construir o Estado da Arte da Avaliação era necessário ir além, pois uma primeira análise destes artigos revelou que havia uma grande variedade de temas tratados pelos mesmos, sendo essencial a identificação de uma forma de organização, para que os mesmos pudessem ser analisados e permitir a construção do Estado da Arte.

Construindo categorias

Junto com os alunos, foi dada continuidade ao processo de construção e desenvolvimento de saberes voltados para a prática de identificação de maneiras de classificar os artigos. Os pesquisadores optaram pela proposta de King (apud MATHISON, 2005) que propõe a construção de categorias a partir da identificação dos objetos avaliativos presentes nos artigos. Com base no debate entre professores e alunos foi decidido adotar as seguintes categorias, denominadas em nosso processo de construção de conhecimento avaliativo “eixos temáticos”, que refletem o domínio da avaliação no campo educacional:

1- Avaliação de professores – um tipo de avaliação de pessoal focalizado nos instrutores.

2- Avaliação de currículo (envolve aspectos amplos da prática pedagógica) - examina os efeitos e a efetividade de práticas pedagógicas específicas.

3- Avaliação de programas educacionais e de treinamentos na área de educação - um aspecto do campo geral da avaliação de programas.

4- Avaliação de contexto educacional - estuda aspectos diferentes de ambientes educacionais relacionados à aquisição de conhecimentos.

5- Avaliação de alunos – está relacionada a questões de aprendizagem e outros resultados instrucionais.

6- Avaliação institucional/acreditação – mede o funcionamento de uma instituição educacional em relação a um grupo de padrões predeterminados.

Tal categorização atendeu inicialmente as necessidades do projeto, mas durante os anos de 2016 e 2017, verificou-se a necessidade da criação de mais dois eixos temáticos, devido ao grande número de artigos identificados nos

domínios: Avaliação de políticas públicas e Avaliação da produção acadêmica. Desta maneira, o número de eixos temáticos passou para oito, criados pelas professoras e pelas professoras assistentes e compartilhados com os alunos. E, assim, novos saberes continuaram sendo construídos a partir dos fazeres do grupo.

7- Avaliação de políticas públicas - relacionada a aspectos de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais.

8- Avaliação da produção acadêmica - relacionada à produção científica de pesquisadores, professores e alunos.

Após revisão da categorização inicial percebeu-se a necessidade da criação de mais um eixo em 2018:

9- Avaliação de gestão educacional – relacionada à aspectos gerenciais da educação.

Ficaram então estabelecidos nove eixos temáticos para categorização dos artigos incluídos na base e-Aval sobre Avaliação em Educação. Este processo de categorização foi empregado na classificação dos primeiros artigos incluídos nesta base de dados. Após discussão e análise da classificação inicial, o grupo decidiu utilizar uma metodologia de triangulação, dando continuidade ao processo de construção do Estado da Arte da Avaliação.

O processo de construção de saberes em interação com os fazeres individuais e coletivos do grupo, na área da avaliação, estava evoluindo. Os desafios da docência eram enfrentados em cada etapa pelo grupo responsável pela disciplina e discutido com os alunos. Assim, o trabalho vem amadurecendo a cada ano. A partir da identificação dos eixos temáticos e classificação dos artigos registrados na base de dados e-Aval, tornou-se possível a análise do conteúdo dos artigos tendo em vista o objetivo final de construção do Estado da Arte da Avaliação.

Ampliando saberes na área da avaliação

Em 2018 foi iniciada uma análise mais profunda dos artigos por eixo temático, com o objetivo de ampliar saberes na área da avaliação, sendo escolhido o eixo Avaliação de currículo, por ter apresentado o maior número de artigos (259 artigos até 2018). Para King (apud MATHISON, 2005, p.121) este eixo é definido como aquele que envolve diferentes aspectos da prática pedagógica. Os

artigos do eixo avaliação de currículo examinam os efeitos e a efetividade desta prática, além das práticas de avaliação de aprendizagem e de seus instrumentos.

Como os objetos avaliativos identificados nos artigos para formar este eixo temático (Avaliação de currículo) representam a maneira como o corpo docente organiza as suas práticas educativas, incluindo suas avaliações dos alunos, dos conteúdos, dos materiais didáticos e metodologias necessárias para o processo didático-pedagógico, o grupo de pesquisadores entendeu a necessidade de agrupar em categorias os artigos identificados.

Esta etapa permitiu que o trabalho de construção do Estado da Arte da Avaliação e de saberes na área da avaliação avançasse, levando a novas ações dos professores, pois os artigos do eixo temático Avaliação de currículo apresentavam objetos avaliativos variados. Eles foram analisados e deram origem às cinco categorias do eixo temático Avaliação de currículo, que foram assim definidas:

Quadro 1 – Definição das categorias construídas

Nome da categoria	Definição
Avaliação de material didático	Verifica a adequação do material didático à situação de ensino-aprendizagem.
Avaliação de prática de ensino	Avalia como o docente planeja, elabora e adequa suas práticas ao conteúdo programático.
Meta-avaliação	Avalia a efetividade de outras avaliações.
Avaliação de instrumentos de avaliação	Verifica a construção, elaboração e eficácia de instrumentos avaliativos.
Avaliação da construção e reformulação de currículos	Avalia os currículos de cursos e disciplinas, construindo novos e atualizando antigos.

Fonte: As autoras (2021).

A experiência de construção destas categorias foi fortemente baseada no conteúdo teórico das áreas de currículo e de avaliação que constituíam os saberes dos professores e alunos que participavam da disciplina e, assim, foi possível concretizar mais esta etapa do fazer relacionado ao Estado da Arte da Avaliação.

Após a criação das categorias, foi possível iniciar o processo de análise do conteúdo dos 259 artigos do eixo temático Avaliação de Currículo que ficaram distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1– Distribuição dos artigos por categoria

Categorias do eixo temático Avaliação de currículo	Número de artigos
Avaliação de práticas de ensino	138
Avaliação de instrumentos de avaliação	45
Avaliação de material didático	31
Meta-avaliação	43
Avaliação de construção ou reformulação de currículo	2
Total	259

Fonte: As autoras (2021).

No ano de 2018, no ensejo de aprofundar e avançar na construção do Estado da Arte da Avaliação, foram selecionadas duas categorias do eixo temático Avaliação de currículo que se destacaram, conforme a Tabela 1, para que o grupo de alunos os utilizasse como base para elaborar pareceres avaliativos na disciplina Prática de Avaliação: O Estado da Arte da Avaliação. Foram, então, trabalhadas as categorias Avaliação de material didático (31) e Avaliação de instrumentos de avaliação (45).

Os pareceres avaliativos se constituíam no resultado da análise de aspectos metodológicos preconizados por teóricos consagrados da área da Avaliação, como Scriven, Patton, Worthen, Fritzpatrick, Sanders, Stufflebeam.

Além dos pareceres avaliativos, foram elaborados dois artigos científicos, tendo um deles sido apresentado em evento científico da área da avaliação, contribuindo fortemente para a construção de novos saberes dos alunos autores. Em geral, os alunos percebem que os aspectos da metodologia da avaliação que orientam a análise, nem sempre estão presentes nos artigos classificados como sendo da área da Avaliação e Educação.

CONSIDERAÇÕES

Como desafio pedagógico para desenvolver saberes e fazeres na área da avaliação, os professores e os alunos têm percebido que, além da necessidade de identificar eixos temáticos e construir categorias que facilitem a compreensão e análise do Estado da Arte da Avaliação a partir dos artigos científicos selecionados, esta categorização não é definitiva. Com o aprofundamento do

estudo dos artigos catalogados e com a inclusão na base e-Aval de novos artigos a cada ano, tem-se percebido que a área da avaliação é ampla e dinâmica. Ela exige periodicamente a revisão dos eixos temáticos e categorias identificadas, de modo a acompanhar a evolução da área.

Liderar, como docentes, uma experiência de desenvolvimento de construção de saberes, considerando novos fazeres dos professores e alunos da disciplina trabalhada na área da avaliação (iniciada em 2014) tem trazido a cada ano, desafios para a docência que busca, junto com as assistentes de pesquisa e os alunos, nas etapas do trabalho, caminhos, para, mediante o desenvolvimento de saberes específicos, construir gradativamente o Estado da Arte da Avaliação, tendo a clareza que esta experiência tem sido possível devido ao fato de serem considerados os conhecimentos e vivências profissionais e pessoais dos participantes da disciplina. Até o momento já foram analisados três eixos temáticos: Avaliação de currículo, Avaliação de políticas públicas e Avaliação de alunos. A cada ano a base de dados e-Aval recebe novos artigos e são elaborados pareceres avaliativos mais complexos, mais precisos em termos metodológicos e passíveis de serem compartilhados com a comunidade científica. Assim, acredita-se que, este processo de construção de saberes na área da avaliação vem sendo realizado também em consonância com os quatro pilares da educação para o Século XXI, da Unesco. Nesta experiência de aprendizagem os alunos têm aprendido a conhecer mais profunda e amplamente a área da avaliação; a proposta da disciplina de que os alunos participem ativamente da construção do banco de dados e-Aval e que elaborem pareceres avaliativos a partir da análise dos artigos indexados na base, oportunizam a eles a experiência de aprender fazendo; esta construção não é feita isoladamente, mas no convívio acadêmico com o grupo de pesquisa, exercitando a convivência; e como coroamento do desenvolvimento de saberes na área da avaliação os alunos estão se construindo como pessoas e como profissionais, aprendendo a ser.

Entendemos também que, nesta experiência pedagógica, o trabalho educativo é realizado de acordo com a ideia de Nóvoa (2007, p. 28) de que “[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”, uma vez que alunos, assistentes de pesquisa e professores que participam desta disciplina participam ativamente das atividades contribuindo com seu conteúdo teórico e vivências que oportunizam a todos a construção de novos saberes e fazeres na área da avaliação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vagner Luciano de; PEIXOTO, Fernanda Aparecida. Contextualização de diferentes saberes e fazeres: a interdisciplinaridade numa articulação pedagógica. *Pensar a Educação em Pauta*, Belo Horizonte, ano 6, n. 216, out. 2018. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/contextualizacao-de-diferentes-saberes-e-fazeres-a-interdisciplinaridade-numa-articulacao-pedagogica/>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- ELLIOT, Lígia Gomes. Definição e finalidade. In: ELLIOT, Lígia Gomes (org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012. p. 11-23.
- ELLIOT, Lígia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/11.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- FACULDADE CESGRANRIO. Mestrado profissional em avaliação (stricto sensu). In: FACULDADE CESGRANRIO. *Mestrado*. Rio de Janeiro: Faculdade Cesgranrio, [2021]. Disponível em: https://mestrado.cesgranrio.org.br/mestrado/infogerais_ptbr.aspx. Acesso em: 7 abr. 2021.
- FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.
- KING, Jean A. Evaluation of education. In: MATHISON, Sandra. *Encyclopedia of evaluation*. California: Sage Publications, 2005. p. 121-122.
- NOVOA, Antonio. O regresso dos professores. In: CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY OF LIFELONG LEARNING, 2007, Lisboa. *Trabalhos apresentados* [...]. Lisboa: European Commission, 2007.
- RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da arte, o que é isso afinal?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. *Trabalhos apresentados* [...]. Natal: [S. l.], 2016.
- SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. California: Sage Publications, 1991.
- SCRIVEN, Michael. *The logic of evaluation: department of psychology*. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.
- WORTHEN, B; SANDERS, J. *Educational evaluation: theory and practice*. Washington, DC: Charles A. Jones, 1973.
- WORTHEN, Blaine R; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

EXPRESSÕES GRÁFICAS (CHARGES) E MÚSICAS ENGAJADAS – CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosália Caldas Sanábio de Oliveira⁴⁸
Érico Anderson de Oliveira⁴⁹
Fabiana da Conceição Pereira Tiago⁵⁰

INTRODUÇÃO

Como professores e conhecedores das características de nossos alunos, temos a obrigação de repensar nosso projeto pedagógico e nossas práticas didático-pedagógicas continuamente, a fim de, não só estimular o processo de ensino, mas também da aprendizagem. Isso porque é necessário assessorar os alunos na estruturação do próprio conhecimento.

Nesse sentido, somos de forma ininterrupta: professores-pesquisadores. Essa composição didática exterioriza sugestões metodológicas que mesclam diferentes linguagens - charges/desenhos, músicas. Atrela Geografia e Biologia à Arte, interdisciplinarmente; em dez (10) turmas do 1º ano do Ensino Médio do CEFET-MG, em Belo Horizonte - MG, Brasil.

O desígnio do trabalho compreendeu em sugerir, por entre a agnição reflexiva de letras de músicas escolhidas pelos alunos e professores, a criação de charges/desenhos, lançando-se um olhar inquietador sobre a desigual realidade brasileira e seus problemas mais latentes (precariedade da saúde, desemprego, devastação ambiental, violência, corrupção...). Contudo, para darmos sequência ao nosso relato, precisamos designar o que seria uma charge.

Arrigoni (2011) define o gênero como “um desenho único, embora essa não seja uma regra fixa, que faz uma crítica a um fato jornalístico, um

⁴⁸ Mestrado em Didática de La Geografía (ISPEJV - Cuba). Docente no departamento de Geociências (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/7394233647698513>

⁴⁹ Doutorado em Geografia (PUC-Minas). Professor de Geografia e Cartografia (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3460944236458367>

⁵⁰ Doutorado em Ciências Biológicas (UFMG). Docente no departamento de Ciências Biológicas (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3947100758631938>

acontecimento recente ou que ainda esteja em evidência (...). Ainda “a charge busca uma apreensão do real, diferentemente da caricatura e do cartum (...)” (ARRIGONI, 2011, p. 2063).

Para a evolução do estudo, iniciamos com a problematização e contextualização do tema central a ser explorado pelas duas disciplinas - a realidade brasileira e seus problemas. Assim, com a intenção de apresentar uma metodologia criativa e estimulante na visão dos alunos do Ensino Médio, priorizamos aprofundar os cenários através de músicas e expressões artísticas, em comum acordo com os alunos, associando-se aprendizagem significativa a manifestações artísticas e posicionamentos investigadores sobre o cotidiano vivido no Brasil.

Há uma confabulação explícita entre os desenhos/charges com os significados das letras das músicas ouvidas, lidas e debatidas pelos alunos. As charges idealizadas combinam as essências das letras, o discernimento, a originalidade e os conhecimentos prévios dos alunos por meio das imagens; elas possuem uma função de justaposição de linguagens, são sínteses visuais e simbólicas.

Tornou-se pertinente interligar o desenvolvimento cognitivo à inovação dos alunos, com vistas a um aprendizado formativo. Gadotti (2007), menciona as produções de Paulo Freire para quem a “qualidade (...), era um conceito político”. Continua a provocar quando ressalta que “a qualidade do ensino também se mede pela formação de um aluno crítico e politizado” (GADOTTI, 2007, p.39).

Além disso, nesse mesmo prisma, Gadotti (2007) pondera sobre o que é imprescindível para o professor ensinar já que “o mais importante não é **o que é preciso saber** para ensinar, mas como **devemos ser** para ensinar”. Assegura que, “o aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo”. (GADOTTI, 2007, p. 42).

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de aprofundar a discussão, recorremos a Walter Benjamin (1987), para quem “é a literalização das condições de vida que resolve as antinomias, de outra forma insuperáveis” (BENJAMIN, 1987, p. 125).

Ao estabelecer correspondência com o ensino e o desejo de que o aluno apreenda e esteja apto a reconfigurar a realidade de maneira consciente, é relevante para o educando se expressar com significado. Se antes intuía sobre

os aspectos que lhe serviam de referenciais analíticos, agora deve ser hábil para refletir artisticamente, quaisquer que sejam os suportes, sobre seu espaço, contexto.

Por essa lógica, a compreensão da vida é maior que a obra que é efêmera por si mesma (na sua materialidade). No entanto, as condições que a geraram, embora mutáveis, ao terem significação para quem elabora uma obra, não são transitórias. As considerações ao longo do processo das dinâmicas extrapolaram a extensão e a superfície das charges, na medida em que o interlocutor assimilou plenamente o escopo contido em cada imagem.

Deste jeito, o criador e o receptor da mensagem dos desenhos/charges terão em algum momento, discursos tanto ambivalentes quanto similares. Operação similar ao que ocorre entre as ideias expostas pelos artistas ao criarem suas músicas e aqueles que apreendem seus significados ao ouvi-las. Tais espaços de diálogos “fronteiriços” evidenciam as ricas possibilidades pedagógicas das charges e das músicas para o ensino-aprendizagem quando a comunicação estimula o deleite e a significância.

Benjamin (1987) alude ao fato de que “somente a superação daquelas esferas compartimentadas de competência no processo de produção intelectual (...) transforma essa produção em algo politicamente válido” (BENJAMIN, 1987, p. 129), patenteando quanto a função das obras e a real coerência de nossos pontos de vista, posteriormente;

(...) não importam as opiniões que temos, e sim o que essas opiniões fazem de nós. É verdade que as opiniões são importantes, mas as melhores não têm nenhuma utilidade quando não tornam úteis aqueles que as defendem. (BENJAMIN, 1987, p. 131)

Concebemos a arte nesse ambiente educativo como sendo a capacidade do aluno expressar-se livremente, imerso em uma circunstância didática norteada pelo professor, com a expectativa de que o processo criativo fomente uma aprendizagem verdadeira. Ocasionalmente no mínimo, a alegria do fazer e, se possível, o aprender fazendo com raciocínio. O que de fato aconteceu nesse andamento didático-pedagógico descrito.

Na concepção de Gombrich (1999), a conceituação de “arte” é mais abrangente e democrática, sucessivamente;

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. [...] Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. (GOMBRICH, 1999, p. 15)

Dessa feita, admitimos que as exteriorizações artísticas retratadas pelos alunos, na forma de charges em sua maioria, dentro do cenário em que vivemos, na contemporaneidade, são obras de arte que fizeram uma releitura da complexidade da realidade do nosso país.

Foram idealizadas a partir das vivências partilhadas entre os alunos e os professores, ao apropriarem-se sensivelmente das mensagens desenvolvidas nas letras e melodias das músicas que, coletivamente, definiram para trabalhar. E onde se deu por entre a interação verbal, como consequência, o compartilhamento de discursos equivalentes.

Entendemos, de modo igual, que cada charge foi o resultado de uma concatenação dialógica, ocorrida em razão da interlocução social presente nas práticas, bem como, as formas como essas músicas foram entendidas e, posteriormente, reinterpretadas. Ficando tangível ainda, que antes da feita das mesmas (as charges), elas foram antecedidas pela comunicabilidade, isto é, pela palavra, um “signo ideológico por excelência” (BAKTHIN, 1990, p. 16).

A língua viva, em seu encadeamento natural, exprime uma ligação intensa de significados que estão entranhados nos discursos dos indivíduos, que por sua vez, são - como suas obras - resultados de narrativas autobiográficas e culturais; sendo que elas evidenciam a maneira como são estruturadas as experiências humanas - em forma de pensamentos - que perpassam as nossas leituras de mundo, bem como a cultura da qual somos parte (BRUNER, 1994, 1997, 1998, 2001).

De natureza igual, nas acepções de Jerome Bruner à respeito da Psicologia Cultural (1997), nossa consciência caminha junto com o nosso senso identitário, por entre a elaboração de generalizações no diálogo com o Outro, prontamente:

(...) tais estudos devem focalizar os significados em cujos termos o si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa. (...) A segunda exigência, então, está em sintonia com as práticas nas quais

os significados do si-mesmo são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si-mesmo. (BRUNER, 1997, p. 101)

E Brockmeier & Harré (2000) depois, aludem acerca da narrativa e a realidade:

(...) narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. (...) Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade, como Bruner apontou. (...) (BROCKMEIER & HARRÉ, 2000, p. 7-8).

Acontece então, um imbricamento entre narrativas e experiências do vivido, a língua, os discursos subjacentes e suas personificações artísticas, e o domínio no tocante ao tema central do trabalho.

Na interpretação de Pável Medviédev (2012), “a unidade temática da obra é inseparável de sua orientação original na realidade circundante, isto é, inseparável das circunstâncias espaciais e temporais”. Além disso, sua exteriorização concreta, materialmente falando, efetua-se pelo gênero, “onde é possível um acabamento efetivo do enunciado”, portanto, “o gênero é a unidade orgânica entre o tema e o que está além de seus limites” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 197). Em consequência, “cada gênero é um tipo especial de construção e acabamento do todo, sendo que, repetimos, trata-se de um tipo de acabamento temático e essencial (...)” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 194).

Considera-se, logo, tanto a charge quanto as canções como gêneros textuais tal qual exposto em Bakhtin (1992).

(,,) os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero, (BAKHTIN, 1992, p. 285).

Atentando para o fato de que os alunos vivenciam a música no cotidiano, nada mais autêntico do que estabelecer ligações diretas entre as letras das músicas e a conexão crítica com a conjuntura brasileira, vendo-as como gêneros textuais,

de leitura do mundo. Por meio das perguntas resultantes dessas análises e das produções artísticas delas decorrentes feitas pelos alunos, ajudá-los a fazerem analogias com os problemas enfrentados diariamente no nosso país, posicionando-se diante deles.

Com o intuito de examinar a fundo a questão, citamos Freire & Faundez (1985) ao sinalizarem para como devemos aferir a sociedade para que o sonho de um mundo solidário seja possível:

Penso que o sonho deve se estruturar com base na análise profunda dos elementos negativos e positivos que existem numa sociedade global. (...) Tendo sempre em mente que isto não é nem o negativo absoluto nem o positivo absoluto, nem que estes terão de ser fixos nessa nova sociedade, mas sim que serão transformados na luta por uma nova sociedade. (...) o nosso sonho é o de criar uma sociedade em que uma minoria não explore as maiorias. Criar uma sociedade em que, por exemplo, perguntar seja um ato comum, diário... (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 39)

Deste modo, coligado à premência e vontade de descobrirmos novas opções didático-pedagógicas que guiassem os procedimentos de ensino-aprendizagem da Geografia e da Biologia no Ensino Médio, prioritariamente, de forma conjunta, dividimos as músicas e as charges/desenhos como gêneros textuais e artísticos. Ambos os instrumentos, revelam ser capazes de amparar as considerações relativas ao nosso país e seus problemas hodiernos. Aponta ainda para o amadurecimento de outras formas de leitura do “gênero humano” e a capacidade dos alunos exprimirem-se artisticamente em composições condensadas e densas, resultantes de um diálogo comum com outros e seus saberes preexistentes.

A educação reflexiva e cidadã pode restituir o valor relevante do ensino, quando consegue atar as vivências pessoais dos alunos com as circunstâncias externas a eles, mas que de modo igual, os afetam como indivíduos formados social e culturalmente. Ela acontece quando se une o familiar com o coletivo, revelando as circunstâncias a partir das experiências de vida delineadas nas letras das músicas, tomando-as como suas e reformulando-as.

METODOLOGIA

Inicialmente, deu-se a execução de uma avaliação diagnóstica para identificar os conceitos prévios dos alunos. O objetivo foi reforçar a compreensão sobre a infraestrutura (matéria-prima, meios de produção...) e da superestrutura (Estado, meios de comunicação...) existentes no Brasil e a perpetuação das desigualdades advindas das mesmas no espaço e no tempo histórico.

Sucessivamente, levou-se a concepção do trabalho interdisciplinar aos alunos, numa discussão aberta, ouvindo-se suas sugestões, escolhendo os tópicos comuns a serem considerados pelas duas disciplinas, com base nos vários temas levantados:

- Planejamento interdisciplinar (Temática central do trabalho, objetivos específicos e gerais delineados, número de aulas disponíveis, material complementar de apoio, definição dos grupos, datas das atividades, formas de avaliação, demais materiais necessários às tarefas...);

- Pesquisa informal sobre músicas brasileiras, podendo as mesmas ser de diferentes estilos e épocas - passíveis de serem exploradas no projeto; levantamento feito pelos professores e alunos em grupos (4 a 5 alunos) - cada um deles sugerindo, no máximo, 3 músicas a serem trabalhadas; envio das sugestões das músicas por e-mail para os professores e alunos de cada turma, escolha daquelas mais votadas e que possibilitassem um estudo mais aprofundado;

- Definição das músicas a serem analisadas pelas turmas, no máximo 5 (uma delas deveria ter o enfoque ambiental como tema). Observou-se que muitos grupos/artistas foram citados pela maioria das turmas, variando-se as músicas selecionadas desses mesmos compositores/cantores, as mesmas sendo agrupadas num quadro (Quadro 1);

Quadro 1 - Principais Músicas Escolhidas

Músicas Escolhidas pelos alunos/professores	Compositores/Cantores
<i>A Cerca; Esmola; Indignação; Pacato Cidadão</i>	<i>Skank</i>
<i>A Cidade; Mangueatown; Propaganda; Quando a maré encher</i>	<i>Chico Science e Nação Zumbi</i>
<i>Andar com Fé; Lamento Sertanejo; Parabólicacamará; Punk da Periferia; Último pau de arara</i>	<i>Gilberto Gil</i>

<i>Afro-brasileiro; Intro</i>	<i>Thaide e DJ Hum</i>
<i>Admirável Gado Novo</i>	<i>Zé Ramalho</i>
<i>Alagados; Perplexo; Selvagem</i>	<i>Paralamas do Sucesso</i>
<i>Apesar de Você; Cálice; Construção; Meu caro amigo</i>	<i>Chico Buarque</i>
<i>Aquarela do Brasil</i>	<i>Ary Barroso</i>
<i>Brasil; Ideologia; O tempo não para</i>	<i>Cazuza</i>
<i>Brasileiro; Comida; 32 Dentes; Desordem; Globalização; Homem Primata; Miséria; O Pulso</i>	<i>Titãs</i>
<i>Faroeste Caboclo; Mais Uma Vez; Metrópole; Perfeição; Quando o Sol Bater na Janela do Seu Quarto; Que País é esse? Será</i>	<i>Legião Urbana</i>
<i>País Tropical</i>	<i>Jorge Ben Jor</i>
<i>Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores</i>	<i>Geraldo Vandré</i>
<i>Matança</i>	<i>Jatobá/Xangai</i>
<i>Depois da Chuva – Pouca Vogal Muros e Grades</i>	<i>Engenheiros do Hawai</i>
<i>Saga da Amazônia</i>	<i>Vital Farias</i>
<i>Saudosa Maloca</i>	<i>Adoniran Barbosa/Demônios da Garoa</i>
<i>Sobradinho</i>	<i>Sá e Guarabyra</i>
<i>Xote Ecológico; Asa Branca; Baião Agrário</i>	<i>Luiz Gonzaga</i>

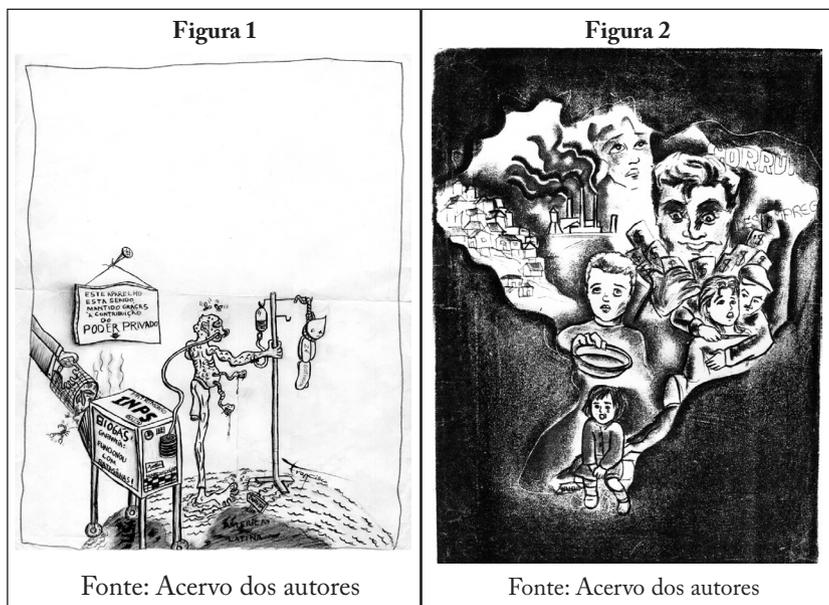
- Disponibilização dos áudios e das letras das músicas para cada turma em função de suas seleções e predileções, investigação dos textos feita pelos grupos antes do debate coletivo;

- Audição das músicas acompanhadas da paulatina apresentação dos questionamentos de cada grupo, numa mesa-redonda direcionada pelos professores; com a sondagem de pontos negativos e positivos sobre o país mostrados nas letras das músicas e prognósticos quanto ao futuro, (para facilitar, as letras das músicas foram projetadas nas salas durante as discussões);

- Conclusões coletivas do que foi exposto e analisado; associando-o com o contexto socioeconômico, histórico e geoambiental. Em função das habilidades dos alunos, estimulou-se a apresentação das músicas pelos alunos que soubessem tocar violão e/ou teclado, ou cantar;

- Atividade de criação individual das charges/desenhos pelos alunos em sala de aula, utilizando-se folhas e lápis comuns, como fechamento da proposta (regra básica – sem consulta à internet para que a composição fosse instintiva e natural) – Figuras 1 e 2. Mural com a apresentação das charges em cada sala, ao final.

Figuras 1 e 2 – Exemplos das Charges elaboradas pelos alunos



As músicas contribuíram para o desnudamento dos problemas sócio-econômicos-ambientais do país e suas possíveis soluções, em diferentes níveis de profundidade, expostos em suas letras. Alguns exemplos - embora sejam evidenciados por tópicos, não se restringem de maneira nenhuma aos mesmos, pois estamos falando de uma rede de conexões:

- **Miséria, abandono:** “Tô enfiado na lama, É um bairro sujo, Onde os urubus têm casas” (Manguetown - Chico Science); “Das feridas, Que a pobreza cria, Sou o pus, Sou o que de resto, Restaria aos urubus...” (Punk da Periferia – Gilberto Gil); “Miséria é miséria em qualquer canto...” (Miséria – Titãs) (...);

- **Falta de moradia/desemprego:** “Saco plástico prego, papelão, Amarra corda, cava buraco, Barraco: moradia popular em propagação”... (*Quando a maré encher* - Nação Zumbi); “Desempregado, despejado, sem ter onde cair morto,

Endividado sem ter mais com que pagar... (*Perplexo* – Paralamas); “Foi aqui seu moço, Que eu, Mato Grosso e o Joça, Construímos nossa maloca...” (*Saudosa Maloca* - Adoniran Barbosa/Demônios da Garoa (...));

- **Migração:** “Só deixo o meu Cariri , No último pau-de-arara” (Último Pau-de-Arara - Gilberto Gil); “Por ser de lá, Do sertão, lá do cerrado, Ficar na cidade sem viver contrariado... Sou como rês desgarrada. Nessa multidão boiada caminhando a esmo...” (*Lamento Sertanejo* – Gilberto Gil) (...);

- **Corrupção/Sistema capitalista excludente:** “Não confio em ninguém com 32 dentes...” (*32 Dentes* – Titãs); “Homem primata, Homem primata, capitalismo selvagem...” (*Homem Primata* – Titãs); “Que país é esse?...” (*Que país é este?* - Legião Urbana); “O meu país e sua corja de assassinos covardes, Estupradores e ladrões...” (*Perfeição* – Legião Urbana); “Brasil! Qual é o teu negócio? O nome do teu sócio?...” (*Brasil* - Cazuza) (...);

- **Violência:** “Os negros apresentam suas armas, As costas marcadas, as mãos calejadas, E a esperteza que só tem quem ta, Cansado de apanhar...” (*Selvagem* – Paralamas); “Os presos fogem do presídio, Imagens na televisão, Mais uma briga de torcidas;” (*Desordem* – Titãs) (...);

- **Falta de acesso à saúde:** “O pulso ainda pulsa, Peste bubônica, câncer, pneumonia, Raiva, rubéola, tuberculose e anemia ...” (*O Pulso* – Titãs); “Os mortos por falta de hospitais, Comemorar a água podre...” (*Perfeição* – Legião Urbana)“ (...);

- **Questões ambientais:** “De nada vale tanto esforço do meu canto, Pra nosso espanto tanta mata haja vão matar, Tal Mata Atlântica e a próxima Amazônica, Arvoredos seculares impossível replantar ..” (*Matança* – Jatobá/Xangai); “Não posso respirar, não posso mais nadar, A terra está morrendo, não dá mais pra plantar...” (*Xote ecológico* – Luiz Gonzaga); “Toca Tocantins, Tuas águas para o mar, Os meios não são os fins, Por que vão te matar?” (*Toca Tocantins* – Nilson Chaves) (...);

- **Resistência:** “Afro-brasileiro (sabe quem eu sou?), Somos decedentes de Zumbi, Grande guerreiro...” (*Afro-brasileiro* –Thaide); “A gente não quer só comida, A gente quer comida, diversão e arte...” (*Comida* – Titãs); “Ficaremos acordados, Imaginando alguma solução, Pra que esse nosso egoísmo, Não destrua nosso coração...” (*Será* – Renato Russo/ Legião Urbana) (...).

Por tudo que foi colocado, os alunos deixaram o papel de meros receptores das músicas e as abstraíram com sensibilidade e percepção aguçada, o que ficou mais evidente na qualidade da produção artística traçada por eles. Portanto, conseguiram ir além das letras e das obras em si mesmas. Realizaram uma aprendizagem realmente significativa.

Para enobrecer esse desfecho, nos valemos de Rubem Alves (2008), num comentário de seu livro – *Ostra feliz não faz pérola*, imediatamente:

É inútil ir até a China se não saímos da bolha onde vivemos. Tudo o que vimos e pensarmos nessa viagem será uma repetição da nossa mesmice. Isso vale para viagens. E vale também para a leitura. Porque toda leitura é uma viagem por um mundo desconhecido. (ALVES, 2008, p. 33)

Parafraseando Rubem Alves, dizemos que a capacidade de argumentação diante da vida também nos faz “desembarcar de nós mesmos” e nos reinventarmos, e o ensino pode nos ajudar nesse processo de espelhamento – olhar o outro, aprofundar essa visão e nos ver nele.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor, conhecendo as peculiaridades de seus alunos, poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo e o empoderamento diante do mundo, particularmente nessa faixa etária. Por meio das músicas e suas letras, estimulamos o exame e a avaliação criteriosa das contingências, desde o “descobrimento” do país até a atualidade, que culminaram com o quadro caótico e dissemelhante que vivemos hoje no Brasil. Cientes de que as considerações alcançadas pelos alunos poderiam ser exploradas artisticamente. Num planejamento cooperativo, escolheu-se o caminho dos desenhos/charges.

Em nenhum momento ficamos preocupados com a maior ou menor capacidade de desenhar dos alunos e sim que eles pudessem, por meio do diálogo construtivo, escrutinarem as letras das músicas e apresentassem suas opiniões. E depois, as reinterpretassem artisticamente, se possível.

As decorrências didáticas foram inspiradoras, criou-se um ambiente de emancipação e liberdade de manifestações, onde se contemporizou a interlocução de tópicos complexos que tornaram-se menos “endurecidos” ao serem

ouvidos através das músicas. Os alunos engajaram-se de fato nas atividades e sentiram-se valorizados. Gostaram dessa experiência interdisciplinar e reivindicaram outras semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar é ir adiante do ouvir, produzir um desenho depois de refletir é diferente de copiar um, por mais bonito que ele seja, e conviver no diálogo com outros implica confrontar ideias e acolher outras, que necessariamente podem não ser as suas. Posicionar-se como aluno/professor significa tornar-se sujeito de sua aprendizagem e de sua condição como educador, com a qualidade mencionada por Paulo Freire.

As músicas e as charges são formas de expressões artísticas humanas e quando usadas como meios didáticos em sala de aula, permitem que fuçamos de aulas estereotipadas e mecânicas, uma vez que oportunizam elos entre engenhosidade e autonomia.

Pensamos nessa sugestão didático-pedagógica como contribuição para o ensino-aprendizagem de Geografia e Biologia no Ensino Médio. Não queríamos que fosse uma prática aleatória, mas que estivesse dentro de um planejamento pedagógico bem feito e que seus propósitos estivessem aclarados para os professores e para os alunos.

A música está presente no cotidiano de todos nós e ela deve ser usada em diferentes contextos na educação básica, nesse planejamento definimos sua utilização como gênero musical-textual que explorado no ensino, gerou deduções e os desenhos/charges, igualmente ponderados aqui, como gêneros artístico-textuais.

Ambos os suportes transigiram suas materialidades e fizeram com que os alunos os associassem com as suas vidas e suas relações com o mundo. Assim, dentro do que foi proposto, ficamos muito satisfeitos com os resultados qualitativos conseguidos no ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ARRIGONI, Mariana de Mello. Debatendo os conceitos de Caricatura, Charge e Cartum. In: III ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM. Londrina, PR. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Mariana%20de%20Mello%20Arrigoni.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo; Hucitec, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas Volume 1. São Paulo; Editora Brasiliense, 1987.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, J. **Life as narrative**. In: DYSON, A. H.; GENISHI, C. (Ed.). The need for story: cultural diversity in classroom and community. Urbana: NCTE, 1994. p. 28-37.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

Nota: capítulo apresentado no LASERA GUATEMALA 2020 - Seminario de la Asociación Latinoamericana de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias.

ESCOLA, POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROJETO INTERAÇÕES COMO DISPOSITIVO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Érico José dos Santos⁵¹

Cândida Maria Santos Daltro Alves⁵²

Thays Santos Costa⁵³

Cristiane Silva Lira⁵⁴

É levantando a bandeira da efetivação do Direito de Aprender que a Educação Grapiúna se organiza. Entendendo-se por Educação Grapiúna, aquela promovida pelo município de Itabuna, localizado no estado da Bahia. Nestas terras onde nasceu Jorge Amado, no “chão” da escola pública municipal, mais precisamente, da Escola Municipal Margarida Pereira, diariamente, somos desafiados a mediar a construção de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), capaz de permitir que jovens da periferia produzam conhecimentos significativos e desbravem o mundo como o fez nosso conterrâneo escritor!

O Projeto InterAÇÕES se configura como uma prática educativa que, desafiada pelas “ausências” de políticas públicas efetivas, se articula, se reorganiza, se redimensiona para garantir a aprendizagem de nossos jovens. Pelas vias de uma proposta interdisciplinar, foram colocados em ação os pressupostos de uma aprendizagem progressista reflexiva, contextualizada, holística e interconectada com as práticas de pesquisa. Isto porque, entende-se que a produção do conhecimento deve pautar-se nos pressupostos da emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a Pesquisa-ação existencial serviu de embasamento a partir dos pressupostos apontados por Barbier (2007) e nos estudos desenvolvidos por Freire (1987), que norteiam o processo histórico do Ser-menos

⁵¹ Doutorando em Educação (UNEB). Professor atuando como Gestor Escolar da Educação Básica (SME - Itabuna/BA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-2506>

⁵² Doutora em Educação (UNICAMP). Professora (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>

⁵³ Mestrado em Educação (UESC). Professora da Educação Básica atuando como coordenadora pedagógica (SME - Itabuna/BA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4005872393105746>

⁵⁴ Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento (FAVENI). Professora da Educação Básica.

para o Ser-mais. Tal escolha metodológica contribuiu para a compreensão dos problemas que dificultam, muitas vezes, a trajetória do indivíduo para alcançar o Inédito-viável, categoria apontada por Freire, que representa a construção de propostas transformadoras.

A discussão está organizada em três seções. Na primeira seção, o Estado é apresentado como propositor de políticas sociais, atrelado às exigências do capitalismo, tendo um olhar primordial sobre a finalidade da educação escolar e sua convergência com a ideia de escola como norteadora da ação política. Na segunda seção, há uma discussão acerca dos aspectos legais referentes a “ausência” do direito a educação, do contexto situacional da unidade educativa de ensino, com ênfase na organização do trabalho pedagógico para uma turma do nono ano. Na terceira seção, enfim, são apresentados dados da realidade pesquisada e algumas reflexões acerca dos desafios que ainda precisam ser superados para a concretização de uma efetiva qualidade social da educação.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA: FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR⁵⁵

Ao ressaltar como a política educacional se inter-relaciona com a discussão da qualidade da educação em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, curricular e pedagógico, Libâneo (2018) argumenta que,

A subordinação integral de objetivos educacionais a objetivos econômicos é uma constatação reiterada em estudos sobre a internacionalização das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e da globalização dos mercados, os quais ajudam a compreender as conexões entre as atuais finalidades educativas em nível mundial e o papel dos organismos supranacionais. (LIBÂNEO, 2018, p. 155)

Com isso, o debate foi sistematizado baseado nessa nova configuração estrutural imposta pelo sistema produtivo ao setor educacional, a partir da compreensão de que Estado e políticas têm se tornado muito mais internacionalizados. Onde Organizações Internacionais (OIs) assumem o papel de

⁵⁵ Parte das discussões presentes nessa seção compõe o artigo: Repercussões e limites do PRONA-TEC para o desenvolvimento de um município do Vale São-Franciscano da Bahia, do mesmo autor.

influenciadoras na construção de uma nova agenda para educação, sobretudo, na perspectiva de uma educação de qualidade como notam os autores (Azevedo, 2004; Libâneo, 2016; Oliveira, 2020; Saraiva e Souza, 2020).

A tríade que fundamenta o pensamento de Locke (razão, trabalho e propriedade) é imperativa para a solidez ideológica do pensamento liberal. É importante assinalar que este processo foi viabilizador dos conceitos liberais de igualdade e liberdade de oportunidades. No cerne dessas perspectivas nos deparamos com a (re)estruturação das qualidades distintivas fundamentais do Estado - divisível, revogável e democrático. Por sua vez, essa noção remete a outro aspecto fundamental do Estado, o de propositos de políticas sociais, que são políticas públicas destinadas ao bem-estar geral da população.

Entender o Estado exclusivamente como um agente na luta de classes afasta o foco de outras variantes importantes da ação social (TORRES, 1994). Uma análise aligeirada implica em riscos de compreensões equivocadas, como bem coloca Azevedo (2004) ao destacar as contradições e dificuldades da teoria liberal moderno da cidadania, apregoando que este processo foi viabilizado por múltiplas orientações econômicas e políticas que incidiram sobre a composição das classes sociais e sobre os modos de explicitações dos conflitos entre o capital e o trabalho.

Ademais, a discussão sobre a teoria do Estado tem importância fundamental para a educação. Por certo, o contexto educacional contemporâneo não está imune ao modo de produção capitalista, responsável pela globalização dos processos produtivos, mas também a globalização da produção cultural e científica.

Acreditamos, juntamente com Sales; Stascxak; Lima (2021), que conjunturas como essa expressa a preocupação com os meios de alienação que convergem para o apassivamento do comportamento dos oprimidos e não estão comprometidos, portanto, com um projeto de emancipação que contemple a coletividade.

A reorganização do capitalismo e os pressupostos neoliberais estabeleceram novas exigências, novas ações e novo discurso ao setor educacional. No limiar das discussões, a política da educação encontra-se ancorada pela doutrinação do liberalismo, preconizando a minimização do Estado, com plena liberação

das forças de mercado. Essa nova configuração estrutural da economia, impõe uma agenda de exigência imposta pelo sistema produtivo ao setor educacional.

Oliveira *apud* Bispo (2015), nas duas últimas décadas, dado, dentre outros fatores, os altos níveis de desigualdade, afirma que os países latino-americanos em geral, e especialmente o Brasil, têm vivido momentos de reformas a nível de Estado que trouxeram um novo desenho para as políticas educacionais.

No entanto, é importante ressaltar que, no Estado, as áreas não são igualmente afetadas. A natureza desse impacto demuda entre as políticas públicas, ou seja, a ocasional redução da capacidade de provisão ou de regulamentação estatal em um campo pode não ocorrer em outras áreas. Cabe destacar, no plano nacional, a existência de mediações realizadas por atores e instituições, que contradizem ou aderem aos incentivos externos. Esses atores e instituições domésticos dispõem de recursos variados paraacompadrar o apoio ou incitar o repúdio a tais políticas, pois ao contrário do que se pressupõem os formuladores, a política neoliberal indutora da melhoria da qualidade da educação desconsidera as nuances do contexto do lugar, onde a localização social da escola apresenta variáveis consideráveis, oriundas desse complexo processo. Por isso,

Dessa forma procuramos oferecer um quadro por meio do qual incorporamos essas preocupações contextuais dentro da análise de política educacional, não como um modelo abrangente, como um dispositivo heurístico, para incentivar a investigação e o questionamento e para, frequentemente, iluminar, aspectos deixados de lado da política em cena. (BALL, 2016, p. 35)

Na visão do autor, as políticas são colocadas em ação e em condições materiais, com recursos variados em relação a determinados problemas. Em outras palavras, um quadro de atuações políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas. (IBIDEM, p. 37)

A partir da concepção não-negacionista da política pública e de seus efeitos sobre a prática pedagógica, bem como, da observação dos seus modos de existências, é possível afirmar a confluência de um conjunto específico de textos na produção e circulação de políticas que marginalizam e deslegitimam as funções emancipadoras do conhecimento escolar. A partir dessa concepção de desfiguramento do

conhecimento escolar, Libâneo (2016), da oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do “conhecimento poderoso”, Young (2007); da observação dos seus modos de existência na escola pública brasileira, outra questão se impõe: como a escola ao se afastar dos modelos existentes, implementam políticas que permitem a reconstrução da sua identidade pedagógica?

Este esforço de nos afastarmos dos modelos existentes, permitiu uma educação que faz sentido para os profissionais, para os estudantes e para as pessoas. Uma escola real, dentro dos limites e das possibilidades do desafiador e complexo processo de teorização do fazer pedagógico. E as fissuras, falhas, acertos, encontros e desencontros e incompletudes produziram possibilidades múltiplas de aprendizados, rompendo com a impossibilidade de mudança de dentro pra fora, com a absolutização das proposituras dos elaboradores de políticas que instituem ordenamentos jurídicos de fora para dentro e chegam até os profissionais da sala de aula. Pensar tais questões é um esforço contra hegemônico, processo no qual a ideia de escola como norteadora da ação política é pujante. Afastando-se do(s) discurso(s) que defendem as práticas educativas em uma sociedade. Estando vinculada à interesses capitalistas, (re)significando a finalidade da educação escolar.

INTERAÇÕES: SUPERANDO “AUSÊNCIAS” PARA GARANTIR O DIREITO DE APRENDER!

DE QUE ESPAÇO DO EDUCAR ESTAMOS FALANDO?

Situada numa área marcada pela marginalização social e racial econômica, política e cultural que caracteriza as comunidades periféricas, a Escola Margarida Pereira, integra um espaço geográfico em que são comuns os conflitos gerados pelas disputas por territórios de atuação do tráfico e as representações mais diversas da desigualdade e injustiça social.

Este contexto, ao qual se insere a nossa escola, nos permite, logo de início, ressaltar que o direito a educação é intrínseco aos Direitos Humanos e, por conseguinte, destacar que “a luta por justiça educacional está vinculada à luta e à denúncia da segregação social e racial de nossas crianças e jovens” (ARROY, 2015).

Do ponto de vista organizacional, a unidade escolar atende 359 alunos do Ensino Fundamental I e II. Encontra-se em processo de constituição do seu corpo docente e da gestão, possui Sala de Recursos Multifuncionais e, há pouco tempo, tornou utilizável o espaço do Laboratório de informática e da quadra poliesportiva. Possui uma infraestrutura pouco adequada e peculiar, mas, acessível à comunidade escolar e aos movimentos sociais que a representam.

As avaliativas externas realizadas anteriormente, revelam uma realidade pouco satisfatória. De fato, existia no registro do IDEB uma debilidade. Reverter esse quadro exigiu esforços gigantescos do coletivo escolar. Captamos importantes parcerias, firmamos diretrizes para o planejamento e avaliação, (re)dimensionamos a participação das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, instituímos projetos, nos apropriamos da metodologia de aula de campo, estabelecemos a insígnia: Leitura e escrita, competências de todas as áreas.

O ponto de interrogação seria: como a escola avançou 370% em dois anos? Esse quadro não é só perverso pelo que ele significa – sem média no SAEB (2017), outrossim reverbera a desfiguração da escola e do conhecimento escolar. Dessa forma, passamos em 2019, ao status de escola, no referido município, com maior nota entre as escolas públicas que ofertam o nono ano.

QUAL REALIDADE NOS DESAFIOU?

A turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Margarida Pereira, constituída por 26 alunos, passou por situações bem adversas no ano letivo de 2018, a saber:

- No I trimestre não contou com professores dos componentes curriculares da área de Expressão (Artes e Língua Estrangeira - Inglês e Educação Física), de Ciências da Natureza e Matemática.
- Após composição de todo o quadro docente (início do II Semestre) enfrentou, junto com as outras turmas, meses sem aulas por conta do movimento paredista - greve geral dos professores do Sistema Municipal de Ensino.
- Ao encontrar-se em situação de reposição das aulas, deparou-se com a redução de 18% dos dias letivos proposta pela Secretaria de Educação e validada pelo Conselho Municipal de Educação, motivada pela necessidade de adequação do calendário municipal (término previsto para março 2019)

ao calendário de matrícula para inserção na rede estadual que ofertava o Ensino Médio, e que tinha seu início previsto para fevereiro de 2019.

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um direito do aluno e um dever da escola, compreendemos a real necessidade de garantir aos alunos do 9º ano a consolidação de algumas habilidades e competências importantes à sua formação, que, por “força das circunstâncias”, estavam sendo negligenciadas.

Muito embora a primeira impressão permita supor que o InterAÇÕES se constitua em um projeto de mera reposição de carga horária, não o foi! Reunidos, gestão, coordenação e professores do 9º Ano, realizamos uma avaliação acerca das aprendizagens da turma e elencamos algumas habilidades consideradas *sine qua non* para o 9º ano, tomando como parâmetro o desenvolvimento dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem realizados na classe regular. Na ocasião, foi ressaltada a necessidade de uma proposta mais atrativa, dinâmica e capaz de mobilizar o protagonismo dos educandos na produção destes conhecimentos. Conformer-se? Rebelar-se? Omitir-se? Não! Optamos por interagir e agir.

Deste modo, como defende Schon (2002), por meio de uma prática pedagógica reflexiva, definimos habilidades comuns e/ou complementares das diversas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza, Matemática) que precisavam ser desenvolvidas durante a conclusão do Ensino Fundamental II. Assim, sabíamos o “para quê” (Habilidades e competências) e, por conseguinte, o “o quê” (Objetos do conhecimento) desenvolver com os alunos do 9º ano. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC revelou-se como um documento referência para sistematização desta ação.

Reconhecendo, porém, a dificuldade em operacionalizar estas ações unicamente nas salas de aula, por meio do trabalho realizado pelos professores, entendemos que a presença integral do aluno na escola, favoreceria um trabalho profícuo a ser mediado no turno oposto. Precisávamos de uma metodologia que garantisse uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e prática que atraísse e envolvesse o nosso público-alvo. Após uma cuidadosa pesquisa, assumimos a oficina como organização metodológica. Segundo Candau (1995), as oficinas são constituídas por um movimento dialético, segundo o qual a interação permite a construção coletiva, reflexiva e holística do conhecimento.

Com isso, surgem novos questionamentos a serem respondidos. Como materializar estas oficinas? Como a escola poderia garantir estas aprendizagens sem a figura do professor? A Escola Municipal Margarida Pereira, na atuação de sua gestão escolar já vinha estabelecendo produtivas parcerias voltadas à formação do professor e à mobilização sociocultural comunitária. Na verdade, já se materializava no chão do Margarida uma interlocução entre a Instituição Superior, representada pela UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, na presença do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, Estatística e em Ciências (GPEMEC) (pesquisa e formação da prática educativa), e a Educação Básica (Fazer da prática educativa). Seguindo esta premissa, um elo entre a escola e os movimentos sociais (Encantarte) da comunidade já se constituía como conquista educacional valiosa para a escola.

Assim, certos das necessidades dos nossos alunos e da inegável função de garantir o direito a aprendizagem, buscamos estreitar nossas parcerias com a PMI/SEC Assessoria do Ensino Fundamental - Anos Finais, da PMI/SEC Assessoria de Formação Continuada (Grupo de Formação), PMI/SEC Assessoria de Arte e Educação, PMI/SEC Departamento de Infraestrutura, PMI/SEC Escola Municipal de Dança, do Programa e Pós-graduação em Educação em Ciências - PPGEC/UESC, Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde – CEEP, Projeto Encantarte Itabuna e profissionais mestres para auxiliar-nos na operacionalização das oficinas.

Movidos pelo propósito de formação de sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e sujeitos de direito, adotamos o método da Pesquisa-ação existencial, proposto por René Barbier (2007) e os fundamentos teóricos e metodológicos orientados por Paulo Freire (1987), através de diálogos, principal objetivo da Pesquisa Ação-Existencial, por meio das categorias descritas na “Pedagogia do Oprimido” que apresentam a trajetória entre o Ser menos e o Ser mais e o apresentado na “Pedagogia da Autonomia” (1996).

O trabalho foi organizado em três blocos de estudos. Cada bloco constituiu-se de três oficinas temáticas com carga horária correspondente a 04 (quatro) horas cada. Durante três semanas (15 a 17/01, 22 a 24/01 e 29 a 31/01) realizamos um total de 9 (nove) oficinas, perfazendo uma carga horária total de

36 horas. Com fornecimento de alimentação, vestuário, kit pedagógico, atividade recreativa e “pílulas” diárias de motivação.

O quadro abaixo permite-nos visualizar a organização das oficinas desenvolvidas. Destacamos que, muito embora, temáticas específicas tenham sido assumidas para as oficinas, o caráter interdisciplinar foi regra primordial na operacionalização das mesmas.

Nº	TEMA	MINISTRANTE	PARCEIRO
01	Oficina 1 - Círculo e Circunferência	Profª. Drª Diná Corrêa Profª Ma. Débora Cabral Profª. Lucivânia Costa	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/ GPMEC/ UESC
02	Oficina 2 - Interagindo com Artes Teatro: Cordel das princesinhas	Prof. Me. Egnaldo França	Projeto Encantarte
03	Oficina 3 – Leitura, compreensão e construção de gráficos estatísticos!	Profª. Lucivânia Costa Prof. Me. Wériton Lôbo Profª Ma. Gleide Portela	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/ GPMEC/ UESC
04	Oficina 4 – Protagonismo Juvenil	Profª Ma. Rita Carvalho	PMI/SEC Assessoria de Formação Continuada (Grupo de Formação)
05	Oficina 5 – Fração, proporção e medidas em receitas culinárias	Profª Joelena Andrade	Professora da própria unidade escolar
06	Oficina 6 - Alfabetização Cartográfica	Prof. Me. José Floro	Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde - CEEP
07	Oficina 7 - Sólidos Geométricos e Planificações	Profª Drª. Diná Corrêa Profª. Lucivânia Costa	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/ GPMEC/ UESC
08	Oficina 8 – Corpo-Conexão	Profª Me. Railda Prudente	PMI/SEC Escola Municipal de Dança
09	Oficina 9 – Funções químicas: os ácidos e as bases em nosso dia-a-dia	Profª Me. Diorleno Santos Profª Ma. Aline Cunha	Programa e Pós-graduação em Educação em Ciências - PPGEC/UESC

É importante frisar que, as temáticas expressas no quadro foram planejadas considerando as necessidades educativas da turma, onde o movimento

realizado na escola pode ser compreendido, numa perspectiva mais prática, pelo seguinte exemplo: 1º passo: professores reiteraram necessidade de desenvolver habilidades de interpretação e produção textual e de resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais; 2º passo: Identificamos na BNCC as habilidades destacadas e o respectivo objeto do conhecimento, garantindo perspectiva interdisciplinar. Daí, selecionamos as habilidades de Matemática (EF06MA32, EF06MA32) e de Língua Portuguesa (EF69LP02) e elencamos como objeto do conhecimento a Leitura, a interpretação e a produção de tabelas e gráficos. 3º Passo: Definimos a temática da oficina Leitura, compreensão e construção de gráficos estatísticos. 4º passo: Analisamos perfil e possibilidade das entidades parceiras em propor a materialização e a (re)construção das oficinas. 5º Passo: Garantimos recursos e meios necessários à efetivação das mesmas.

A avaliação ao final de cada oficina foi realizada pelos alunos e professores-cursistas, ao final de cada bloco e do projeto em geral. E compuseram aspectos e considerações importantes para reestruturar o planejamento e propor novos estudos e/ou permitir feedbacks em sala de aula. Isto porque, as oficinas não consistiram em avaliações para fins classificatórios e quantitativos.

UM LONGO CAMINHO A PERCORRER...

Se quisermos que sejam efetivados o princípio do direito à educação, a gradual ampliação da rede de cobertura e os ajustes progressivos a um padrão de qualidade, garantindo que os jovens aprendam de forma apropriada, precisamos, além de fazer a releitura do contexto histórico da oferta de Educação Básica, atendimento, compreender que o processo de luta pela implementação das políticas públicas é dinâmico, demandando novos desafios nos dias atuais e considerando as peculiaridades de cada etapa em prol do desenvolvimento integral.

Dentre os resultados obtidos pela pesquisa apontamos a violação ou mesmo negligência do poder público em relação ao direito à educação de jovens estudantes, regularmente matriculados em uma escola pública da periferia urbana. Jamais a classe dominante desejaria uma mudança de situação que interferisse em seu conforto. Ao contrário destes, a classe dos desfavorecidos necessita lutar com frequência pelos seus direitos.

Assim é o que acontece com o direito à educação, ou seja, exatamente aquilo que se percebeu na prática: ausência de professores dos componentes curriculares das áreas de Expressão, Ciências da Natureza e Matemática; meses sem aulas por conta do movimento paredista; além da redução de 18% dos dias letivos como proposta feita pela Secretaria de Educação e validada pelo Conselho Municipal de Educação; configurando-se a alternativa como transgressora dos limites que efetivam o princípio do direito à educação.

Outro fator foi a análise da atuação do Conselho Municipal de Educação, no que se refere a política pública, a qual organiza o sistema municipal de ensino de Itabuna-BA e institui o seu regimento interno, participando das propostas e ações educacionais com mais efetividade em prol de uma educação de qualidade para os municípios.

Diante desse cenário, o desafio que ora se coloca implica essencialmente na reedição do projeto com turmas dos anos subsequentes, uma vez que o escopo de parcerias institucionais vem aumentando no âmbito da gestão da Escola Municipal Margarida Pereira, de forma que tais práticas têm se tornado ação de enfrentamento às investidas do desfiguramento do conhecimento escolar por parte do sistema, bem como garantia da “dose” necessária do “conhecimento poderoso” aos jovens das classes populares.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?** Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.3, pp.15-47.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M. BRUAN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora EEPG, 2016.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BISPO, Fabiana Carvalho da Silva. **Formação Profissional e cidadania: a contribuição do PRONATEC**. XII Simpósio de Excelência em Gestão Tecnológica. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (17) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino**: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Políticas educacionais liberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOCKE, John. **Locke – vida e obra**. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3 ed. São Paulo, SP: Abril Cultural.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Itinerantes de Educação e a Reestruturação da Profissão Docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SALES, Maria Julieta Fai Serpa e; STASCXAK, Francinalda Machado; LIMA, Maria Socorro Lucena. O legado de Paulo Freire: reflexões sobre sua vida e suas principais obras no horizonte da prática docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4684> Acesso em: 30 jan. 2021.

SARAIVA, Ana M. Alves; SOUZA, Juliana de F. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Santos, E. J. dos, Braz Junior, P., Alves, C. M. S. D., & Alves, J. M. (2021). **Repercussões e limites do PRONATEC para desenvolvimento de um município do Vale São-Franciscano da Bahia**. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–15. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5205> Acesso em: 18 abr. 2021.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos pra uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Curitiba: CRV, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28 jan. 2021.

QUALIFICAÇÃO DA QUANTIDADE: PRÁTICAS COM QUANTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosimeire da Silva Rosa Moura⁵⁶

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretendeu discutir o conhecimento profissional docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que expressam qualidade para o ensino de quantidade em turmas de 5 anos (pré-escola). A problemática apresentou-se ao questionar o que as intervenções realizadas por professores da educação infantil revelam sobre a qualidade no processo de ensino e aprendizagem da quantidade. A análise foi realizada a partir da pesquisa da dissertação de mestrado intitulada *Conhecimentos e prática dos professores que ensinam matemática na educação infantil* (MOURA, 2016). A pesquisa se processou em uma instituição de educação infantil, com professores das turmas de 3 a 5 anos com o objetivo de investigar o conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino de matemática na educação infantil pautada na teoria de Shulman (2005) que investiga o conhecimento profissional docente e destaca que há um conhecimento base para o ensino denominado conhecimento pedagógico do conteúdo que diz respeito a forma de ensinar dos professores.

Nesse capítulo foram relatadas e analisadas as atividades de uma das professoras pesquisadas que tem mais de 20 anos de profissão e utiliza como procedimento metodológico para ensinar quantidade e sequência numérica a rotina característica da instituição de educação infantil, música, histórias e atividades escritas utilizando-se, também de explicação coletiva às crianças, aula expositiva e atividades de sistematização do conhecimento.

Para realização da pesquisa da dissertação foi utilizada metodologia qualitativa descritiva e como instrumento para coleta de dados a observação das atividades desenvolvidas pelas professoras com o objetivo de identificar e

⁵⁶ Mestrado em Educação (UEMS). Diretora de Departamento de Educação Infantil (SME – Ribas do Rio Pardo/MS). CV: <http://lattes.cnpq.br/7892944301763085>

analisar o conhecimento manifestado por elas para ensinar matemática para as crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos.

Para a discussão especificamente nesse capítulo foi selecionada uma das observações realizada na sala de atividades da professora Magenta (nome fictício da professora sujeito da pesquisa) que atua na educação há mais de 20 anos, com o objetivo de identificar como o conhecimento e prática pedagógica manifestados pela professora, que tem um largo percurso educacional, contribui para ensinar quantidade explorando a qualidade presente nas atividades para as crianças de 5 (cinco) anos. A análise da atividade observada nos permitirá responder ao seguinte questionamento: como se manifesta a relação da qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de quantidade para as crianças?

Buscando respostas para o questionamento foi realizado estudo sobre o currículo proposto para a educação infantil no componente curricular matemática expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelecendo um paralelo entre as propostas dos documentos oficiais para o desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos matemáticos e as atividades efetivamente desenvolvidas pela professora Magenta com foco na prática pedagógica. Posteriormente, foi discutido sobre a importância de os professores desenvolverem práticas pedagógicas eficientes para garantir o ensino de quantidade respeitando os princípios da qualidade expressos na matemática que permeia o cotidiano da instituição educativa.

Os autores Kamii e Joseph (2005), Brizuela (2006) e Lorenzato (2011) foram o aporte para entender que a qualificação da quantidade se faz presente quando, ao propor atividades que envolvam a quantidade, o (a) professor (a) planeja situações de aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento matemático que se processa em contextos com atividades desafiadoras que possam estimular as crianças a pensar e agir sobre o objeto de conhecimento, explorando diferentes campos de experiências. A qualidade está relacionada, para além do simples ato de quantificar objetos ou pessoas, com atividades que exploram ações da vida cotidiana da criança por meio de intervenções pedagógicas que possam, concomitante, relacionar-se com o currículo escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa surgiu com o objetivo de investigar como se manifesta a relação da qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de quantidade para as crianças da educação infantil, turma de 5 (cinco) anos.

Em busca de respostas ao questionamento proposto foi realizada análise da observação e descrição das atividades pedagógicas propostas pela professora Magenta para o ensino de quantidade. Foi definida para a escrita do presente capítulo a pesquisa qualitativa que, para Lüdke & André (1986) apresentam quatro características básicas:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a descrição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Para melhor atender o objetivo da análise empreende-se a pesquisa qualitativa descritiva que visa analisar os dados coletados por meio de diferentes instrumentos como a observação, descrição e análise das atividades e resultados obtidos.

As experiências vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas no cotidiano da instituição envolve esforços no sentido de observar, refletir, analisar e sintetizar informações que nos permitem construir a pesquisa qualitativa descritiva.

Consideramos, assim como Lüdke & André (1986, p. 2) que a pesquisa educacional pode ser realizada, não por qualquer profissional, mas por todo profissional que esteja interessado em enriquecer o trabalho cotidiano do educador e desenvolver suas próprias habilidades e conhecimentos específicos na área educacional.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil como parte da educação básica foi assegurada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (BRASIL, 1996) e, em 2000 integrou-se ao sistema de ensino. Os temas interações e brincadeiras, cuidado e educação (BRASIL, 2009), profissionalização dos professores e saberes e práticas docente (OSTETO, 2012; CUNHA, 2001), entre outros foram e são tema de discussão no meio educacional visando construir uma educação infantil de qualidade superando o caráter assistencial com cunho meramente de cuidados das crianças em creches e a visão escolarizada das crianças na pré-escola (OLIVEIRA, 2007).

Até os anos 2000, no município de Ribas do Rio Pardo-MS as creches e pré-escolas seguiam a linha de atuação respectivamente assistencial e educacional, ou seja, mantida pela assistência social com atendimento por pajens para as creches e professores para a pré-escola. A partir de 2000 as creches passaram a ter também professores e caráter pedagógico. Entre conhecimentos e práticas desenvolvidos por professores que já atuavam na pré-escola e novas aprendizagens para atuar pedagogicamente nas creches os profissionais elaboram e reelaboram conhecimentos que estruturam a profissão docente na educação infantil.

No município de Ribas do Rio Pardo-MS, na etapa da educação infantil, a prática profissional docente é desenvolvida por professores que tem um percurso profissional de um a 25 anos de carreira e, cada professor tem sua maneira peculiar de atuação. A experiência profissional que se constrói envolvendo formação inicial e continuada, troca de ideias entre os pares, cursos, pesquisas e a própria vivência com as crianças vai constituindo o conhecimento profissional docente e definindo a atuação pedagógica na educação infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) o currículo para a educação infantil deve ter como eixo central as interações e brincadeiras. A partir desse eixo devem ser garantidas experiências que desenvolvam a criança em sua integralidade. Em 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destacando que as crianças devem ter resguardados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, elencando campos de experiências que podem ser explorados para alcançar diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Entre as experiências que devem ser garantidas às crianças da educação infantil destacam-se nas DCNEIs e na BNCC conhecimentos matemáticos que compõem o currículo da educação infantil na seguinte perspectiva:

DCNEI - Art. 9º Inciso I – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; BNCC – espaço, tempo, relações e transformações – [...] Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

A matemática é uma área de conhecimento que está expressa na BNCC por meio do campo de experiência espaço, tempo, relações e transformações a ser explorado no alcance dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esse currículo diferenciado e a configuração educacional a qual permeia o cuidado e educação baseado nas brincadeiras e interações requer um profissional que considere as peculiaridades da criança e sua própria atuação como profissional docente que elabora conhecimentos pedagógicos e práticas com intencionalidade educativa.

É senso comum que a matemática é uma disciplina pautada em regras e fórmulas muitas vezes incompreensível até mesmo para os professores que a ensinam. Com o pedagogo não seria diferente. Muitas vezes repetimos sequência numérica e apresentamos algarismos associados à quantidade na esperança que as crianças façam essa mesma associação, considerando que já lhes foi explicado e trabalhado algumas vezes por semana a relação número e quantidade. Para nossa surpresa, muitas vezes ao ser apresentado o algarismo e a quantidade as crianças não fazem a correspondência adequadamente e, então resta repetir a fórmula até que as crianças reconheçam algarismo e os associe a quantidade, pois considera-se que em algum momento da vida escolar a maioria delas fará esse reconhecimento.

A criança exerce a contagem desde muito cedo, quando consegue identificar sua mãe como sendo única, identificar e corresponder nomes a pessoas, quantifica pouco e muitos e no caminho do seu desenvolvimento vai gradativamente progredindo em suas aprendizagens. A qualidade no trabalho com a quantidade se faz presente quando é possível considerar a exploração de noções e conceitos matemáticos presentes cotidianamente na vida das crianças como rolar, ficar embaixo e em cima, girar, subir, descer, pegar um brinquedo para criança, um prato e uma colher para as refeições, uma criança dentro de um círculo, muitas crianças dentro de um círculo, a escolha de um ou mais colegas para brincar, na escolha de um carrinho ou uma boneca, uso de peças de encaixe, etc.

As atividades da professora Magenta serão apresentadas a seguir com o objetivo de analisar a percepção de conhecimento pedagógico que a professora manifesta para o desenvolvimento de competências relacionadas a qualidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem da quantidade nas atividades trabalhadas.

A análise da atividade será com foco na qualidade que deveria estar presente no ensino de quantidade para que os conceitos e noções matemáticos sejam explorados de forma que a aprendizagem seja significativa e efetiva.

O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade 1 – Rotina

A professora desenvolveu diferentes atividades nas quais identifica-se práticas pedagógicas para o ensino de números e quantificação. Inicialmente a professora explorou oralmente o calendário exposto na parede, tempo, noção de ontem e hoje e quantidade.

Escreve o cabeçalho na lousa com a participação das crianças: nome da escola, cidade, como está o tempo, dias da semana, quantidade de meninos e meninas.

A professora se reporta ao cartaz fixado na parede para identificar como está o tempo naquele dia; faz oralmente a sequência dos dias da semana e do mês: “ontem foi quarta, hoje é... quinta”. “Ontem foi dia 15, hoje é dia... 16”. Marca no calendário o dia da semana e do mês.

Chama uma criança para contar as crianças presentes dividindo em grupos de meninos e meninas. Depois todas as crianças contam juntas e ao verificar que haviam 7 meninos e 7 meninas as crianças disseram: “Hoje empacotou!”. Após contarem a professora registra na lousa com desenhos para identificar o gênero e o símbolo para representar a quantidade de meninos e meninas. Soma a quantidade de crianças e registra o numeral 14.

Todos os dias a professora realiza essa atividade no início do dia, proporcionando uma vivência diária de contagem e registro de símbolos, diferenciação de meninos e meninas, noção de tempo (ontem, hoje), entre outros. Essa é uma atividade “clássica” para as turmas de pré-escola que permite identificar o quanto a professora se sente segura ao ensinar quantidade para as crianças, pois nesse momento o ensino de quantidade é explícito o que é representado pela contagem, registro dos símbolos numéricos para identificar os meninos e meninas e dias do mês.

Esse tipo de atividade é comum na educação infantil. Todo o processo de intervenção está direcionado para o reconhecimento dos numerais e associação à quantidade. A professora propõe a atividade se posicionando à frente incentivando as crianças a responderem as perguntas coletivamente e procedendo ao registro.

Atividade 2 – Cantinho da leitura

Para essa atividade a professora organizou um espaço na sala para que as crianças sentassem para ouvir histórias e procedeu à leitura explorando a contagem.

A professora cria expectativa nas crianças dizendo que tem uma surpresa para elas. Pega um livro e começa a explorar a história. Na história a professora deu um peixe para cada criança. Restando apenas um que era diferente dos demais.

A professora fez vários palitoches de peixes que seriam para representar os peixes da história contada. A professora contou junto com as crianças quantos palitoches tinha e pediu às crianças que cada uma pegasse um peixe, restando também um peixe para ela. Cada criança levava seu peixe até o centro do círculo de acordo com a

quantidade que a professora orientava (1 peixe, 2 peixes, 3 peixes...).

Questões que a professora propõe: Explora as cores dos peixes; quantos sobraram; questiona se são iguais ou diferentes.

Nessa proposta de atividade a professora aborda cores, quantidades, noção de igualdade. Novamente a professora orienta a atividade coletivamente e espera que as crianças representem a quantidade de acordo com a intervenção proposta.

Atividade 3 Música

A atividade observada teve como proposta ensinar a sequência numérica e os símbolos correspondentes à quantidade. Partindo dessa observação discutiremos a atividade que teve como objetivo ensinar o numeral 5 às crianças.

A professora apresenta um cartaz com um peixe grande com a música Peixe Vivo e canta com as crianças. Após cantar a música apresenta os numerais em EVA até o 5. Pede às crianças que contem com ela até o 5. Explora as cores, pois cada numeral é de uma cor. Pede às crianças, uma a uma que coloque o peixe conforme a quantidade que o numeral representa: 1 peixe no numeral 1, 2 peixes no numeral 2 e assim, sucessivamente até o 5. Reforça sempre a ideia de mais (+): “coloque mais um peixe...”. Explora também o conceito de falta: “falta um para completar 5”. E assim, as crianças completam a atividade, levando os peixes um a um até o cartaz.

A atividade foi realizada com orientação coletiva da professora. As crianças ouviam a explicação da professora e eram supervisionadas enquanto colocavam a quantidade de peixes que a professora recomendava. Numerais, cores, conceitos de mais, menos são trabalhados nessa atividade, o foco principal é o reconhecimento do numeral 5 (cinco) e sua respectiva quantidade.

Na sequência a professora realizou uma atividade de sistematização do conhecimento da sequência numérica e reconhecimento números e de quantidades:

A professora distribui uma folha xerocopiada e pediu às crianças que pintassem somente 5 peixes entre os que estão desenhados e fez os seguintes questionamentos:

Quantos peixes você pintou? Quantos faltam para pintar? Qual é o numeral 5? Na folha havia peixes de diferentes tamanhos. A professora explorou a noção de quantidade e de fixação do numeral 5, não explorou o conceito de maior ou menor. Explorou com uma criança a diferença entre letra e número, pois a criança escreveu letra ao invés de número na atividade. Algumas crianças pintaram todos os peixes. Então a professora mudou a consigna. Pediu às crianças que circulassem 5 (cinco) peixes e ela foi acompanhando a atividade individualmente para ter certeza de que as crianças fariam certo (MOURA, 2016).

A professora fez intervenções sempre com a mesma orientação, reforçando oralmente, coletivamente para que as crianças pintassem a quantidade indicada.

A professora tinha claro que o objetivo da atividade era que as crianças reconhecessem o numeral 5 (cinco) e realizassem a contagem, utilizando a sequência numérica, pois “questionei qual era o objetivo da atividade e ela respondeu que queria saber se eles sabiam fazer o numeral 5 que era o objeto de estudo. A professora considera importante as crianças identificarem o numeral e a sequência numérica” (MOURA, 2016).

A intencionalidade da professora era ensinar o numeral 5 e a quantidade que o representa. Todo o processo de quantificação se apresenta quantitativamente. O processo de contagem, de relação biunívoca, de reconhecimento do algarismo tinha como objetivo que as crianças reconhecessem o numeral que foi apresentado de diversas maneiras: na rotina (cabeçalho, contagem de meninos e meninas), na música e na contação de história. A professora realizou uma sequência de atividades com propostas didáticas para reconhecimento do numeral e expôs com clareza o objetivo da atividade, no entanto ao finalizar com a atividade escrita, foi possível perceber que as crianças não seguiram a orientação dada.

Para a professora está claro o objetivo da atividade, mas esta se caracteriza pequena diante dos estudos e pesquisas que tratam da aprendizagem e conhecimento dos números, pois a aprendizagem de conceitos e noções de número e quantidade são elaborados antes da aprendizagem da quantificação de elementos. A construção do conceito de número é algo que vai além de atividades mecânicas de reconhecimento de símbolos associados à quantidade por meio de atividades xerocopiadas ou intervenções coletivas.

A proposta de atividade destaca claramente conteúdos a serem trabalhados, como cores, sequência numérica, reconhecimento de números, mas as intervenções realizadas não são propícias para desenvolver o conhecimento lógico matemático que depende muito mais da construção dos processos mentais básicos citados por Lorenzato como abordagem nas atividades: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação (LORENZATO, 2011, p. 25).

Reconhecer um numeral especificamente (no caso, o numeral 5) implica em que a criança tenha, anteriormente, elaborado o conhecimento lógico-matemático construindo o conceito de inclusão hierárquica e ordem que para Kamii e Joseph (2005):

A inclusão hierárquica se refere a capacidade mental que a criança de incluir ‘um’ em ‘dois’, dois em ‘três’, três em ‘quatro’, e assim sucessivamente”; ordem se refere a capacidade que a criança tem de arranjar mentalmente um conjunto de objetos em “primeiro”, “segundo”, “terceiro”, e assim sucessivamente (KAMII; JOSEPH, 2005, p. 15-16).

As atividades desenvolvidas pela professora faz parte do constructo profissional docente que implica na elaboração de conhecimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo no exercício da profissão, na vida cotidiana institucional (MOURA, 2016).

No livro *Desenvolvimento matemático na criança – explorando notações*, Brizuela defende que a criança constrói seu conhecimento sobre números e quantidade desenvolvendo compreensões. Para a autora:

Durante seus primeiros anos de vida e, depois, de escolarização, as crianças desenvolvem compreensões a respeito de números e de como eles se relacionam às quantidades, compreensões de como os números podem ser decompostos em unidades e dezenas, as propriedades ordinais e cardinais dos números, e o que acontece quando somamos ou subtraímos números. Conforme desenvolvem o senso numérico, as crianças também criam maneiras de representar esse senso numérico e, gradualmente, se apropriam de sistemas convencionais de notação usados no mundo de seu cotidiano (BRIZUELA, 2006, p. 19).

Para que o senso numérico seja desenvolvido e a criança possa se apropriar do sistema de notação e representá-lo, a criança precisa construir seu conhecimento partindo de elaborações que se desenvolvem em contato direto com o objeto de conhecimento, com atividades desafiadoras que estimulem o desenvolvimento de noções e conceitos matemáticos.

Lorenzato nos aponta muitos caminhos para a qualificação da quantidade ao nos orientar a desenvolver os conceitos e noções matemáticos explorando os processos mentais. O autor se preocupa com a qualidade da quantificação, ou seja, para que a criança saiba que em 2 tem-se 1+1 a criança precisa ser exposta a atividades que possam explorar a quantidade. A quantidade aqui referida não pode ser considerada aquela que valoriza a representação de símbolo numérico, a correspondência número/quantidade sem considerar a qualidade que se requer para relacionar o símbolo e a quantidade.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho do professor com as crianças que estão na etapa da educação infantil deve estar pautado no eixo interações e brincadeiras e no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual e social. O desenvolvimento do componente curricular matemática está expresso na BNCC como campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações a ser explorado de forma que alcance os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no documento.

Para tanto, trabalhar na perspectiva da construção do conhecimento matemático requer um profissional que considere a educação em matemática como um componente curricular que explore experiências significativas no cotidiano da instituição.

O professor deve propor intervenções pedagógicas que propicie o desenvolvimento integral da criança, sem compartimentalizar a aprendizagem de números quantitativamente. À aprendizagem dos números e quantidade que é proposta às crianças subjaz a qualidade. Para que a qualidade se torne premente as intervenções realizadas pelo professor devem ser refletidas e analisadas e posteriormente se tomem decisões e definam ações em função da aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos matemático que vão além de

memorizar símbolos e fórmulas ou saber identificar símbolo e quantidade em uma folha de papel.

A forma como a professora propõe as atividades (como a professora ensina) nos dá subsídios para entender a importância das intervenções que devem ser realizadas. As intervenções devem estar voltadas para as necessidades de aprendizagem da criança. Não deve ter como prioridade atender um currículo conteudista que tem expresso como componente curricular a matemática que visa ensinar números e quantidades mecanicamente.

É importante que se observe o que a criança manifesta como conhecimento para definir como o professor ensina, pois é o conhecimento da criança que determinará a necessidade de diferentes intervenções educativas e estratégias metodológicas que devem estar pautadas no reconhecimento de currículo enquanto promotor da educação integral, explorando campos de experiências que possam ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem nos processos de quantidade priorizando a qualidade.

O ensino de quantidade deve considerar a qualidade presente nas práticas educativas em matemática que se desenvolvem em campos de experiências da vida cotidiana das crianças e precisam ter intervenções pontuais que possam contribuir para construção do conhecimento da quantidade priorizando a qualidade nesse processo.

Qualificar a quantidade requer intencionalidade educativa e o desenvolvimento profissional docente com conhecimento pedagógico do que se pretende ensinar. O uso de diferentes recursos como música, brincadeira, leitura de histórias e atividades escritas são importantes elementos para o ensino de quantidade. Mas para além dos recursos, as intervenções e a forma como se propõe o desenvolvimento dessas atividades, priorizando a construção do conhecimento matemático é que define a qualidade presente no ensino da quantidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

_____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 27 de julho de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1986. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de setembro de 2019.

BRIZUELA, Bárbara M. **Desenvolvimento matemático na criança – Explorando notações**. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 1989.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética – séries iniciais – implicações da teoria de Piaget**. 2.ed. 2005.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação – Abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.

MOURA, Rosimeire da Silva Rosa. **Conhecimentos e práticas sobre o ensino de matemática expressos pelas professoras que atuam na educação infantil no município de Ribas do Rio Pardo-MS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 7 ed. 2007.

OSTETO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. 2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Letícia Maria Passos Corrêa⁵⁷
Joice Pereira da Silva Carvalho⁵⁸

A Educação, em seu sentido mais amplo, lida com a formação humana. Por seu caráter formativo, torna-se uma obviedade pensar que, onde há seres humanos, deve haver processos educativos. Urge, assim, que o direito à Educação seja preservado e garantido a todos os cidadãos: independente das distinções de raça, gênero, sexualidade ou classe social.

A gestão da Educação, então, é algo grandioso, que ultrapassa os muros das instituições de ensino,

se trata de um processo político coletivo, que envolve princípios de democracia, de direitos humanos e, prioritariamente, o conceito de participação, abrangendo as políticas educativas, os sistemas ou redes educacionais e as instituições de ensino (CÓSSIO et al, 2010, p. 326).

Para pensarmos em democratização de ensino, vale lembrar que democracia implica na compreensão do conceito de cidadania, que é popularmente encontrado em dicionários como a “condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política” (DICIO, 2021), que aguça dizer que democratizar o ensino deve envolver, para além do direito constitucional à educação, a garantia de participação das pessoas.

Para Severino (1994, p. 98), a democracia representa “(...) a sociedade na qual todos são cidadãos”. Para além do direito de voto, visto como uma das maiores expressões de uma sociedade democrática, a democracia implica no desenvolvimento do cidadão em suas amplas possibilidades. Ela garante a todos o direito de ter direitos, de ter suas necessidades básicas supridas. Perante a lei maior brasileira, nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Art. 5º ressalta que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

⁵⁷ Pós-Doutoranda em Educação (UFPEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>

⁵⁸ Mestre em Administração Pública (UFPEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/6196112333520334>

Entretanto, vivemos em um país onde a desigualdade social impera. Infelizmente, os direitos de “alguns” são mais garantidos do que os de “outros”. Nota-se, então, que estamos engatinhando ainda no que se refere à construção de nossa cidadania. Uma sociedade que a respeite, deveria proporcionar a todos as condições básicas de sobrevivência, em prol dos direitos humanos. Um construto social como o nosso, revela que nossa cidadania se encontra “doente” em vários aspectos e ainda não é capaz de oferecer a efetivação da democracia a todos os seus cidadãos. Dimenstein (2005, p. 10) fala que:

Nota-se a ausência de cidadania, por exemplo, quando uma sociedade gera um menino de rua. Ele é o sintoma mais agudo da crise social. Os pais são pobres e não conseguem garantir a educação dos filhos. Eles vão continuar pobres, já que não arrumam bons empregos. Não arrumam sequer um emprego, por mais modesto que seja. E aí seus filhos também não têm condições de progredir.

A Educação pública, nesse contexto, pode ser vista como a “quebra” deste círculo vicioso. Uma sociedade, para garantir a todos o princípio de isonomia, deve ser capaz de proporcionar as mesmas condições a todos. O ensino público deve ser oferecido com qualidade e deve ser garantido ao infante a sua permanência na escola. Novamente, alude-se à Constituição Federal de 1988, em que a Educação é vista como um:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação, é assim, um direito universal de todos. Comenius, no capítulo X da sua *Didáctica Magna*, alertava para a necessidade de ensinar tudo a todos, para a universalização do ensino:

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (2001, p. 135).

Entretanto, vivendo em um sistema capitalista e elitista, percebe-se que, para as classes mais favorecidas economicamente, é conveniente que não aconteça a democratização do ensino. Convém manter um sistema desumano, onde se possa explorar, através da ignorância e do domínio dos bens de produção, toda uma massa social. Vivemos em uma sociedade em que imperam a miséria e atrocidades de todo tipo. Em que uns esbanjam alimentos e outros os catam em lixões, como, por exemplo, o caso que Freire (1996, p. 74) conta:

Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que mantenha vivos. Foi deste horrendo aterro, que há dois anos, uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. (...) É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos. “É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta”. A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética.

Na contramão de tendências deterministas, é que se fundamenta o direito à Educação para todos, apostando na democratização do ensino, vista como uma ferramenta de luta contra as desigualdades sociais vivenciadas em nosso país. Através de um ensino público de qualidade, é possível caminhar em prol da esperança de dias melhores. Conscientes de todas as dificuldades que a docência impõe, mas, sem cair num fatalismo que leve a pensar que não há o que mudar. A democratização do ensino consiste, concomitantemente, em um direito e um ideal: um direito do cidadão e dever do Estado; e um ideal a que os docentes não podem se privar de alcançar. Por mais utópico que pareça lutar em prol dos princípios de cidadania e democracia para todos, vale lembrar as palavras de Galeano, citando Birri, a respeito da necessidade da utopia (2001, p. 230):

Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por

mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar⁵⁹.

Vale lembrar que a utopia a que Galeano e Birri se referem se serve a vislumbrar um mundo melhor. Neste contexto, ao falar em democratização de ensino, pergunta-se: a que ensino estamos nos referindo? O ensino que sirva como ferramenta para a preservação do *status quo* ou o ensino que sirva de instrumento para a libertação e autonomia do educando? Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 110):

No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, que é especializado em um ofício e não sabe trabalhar em equipe – enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que sabe fazer. A desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo.

Atualmente, em termos de políticas educacionais, o Governo Federal está em vistas à implementação do *Novo Ensino Médio*, que visa uma reforma de ensino para facilitar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. A Reforma do Ensino Médio é proposta pela Lei 13.415/2017, pelo Governo Federal Brasileiro. De acordo com o artigo 4, parágrafo 6, da referenciada lei será priorizada

a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

Nota-se que se caminha, assim, para uma política que visa um ensino tecnicista, em prol da construção de uma sociedade com vistas a criar novas forças de trabalho destinadas ao desenvolvimento econômico e desigual presente no neoliberalismo. Vale lembrar que, por mais mercadológica que seja a atual

⁵⁹ “Ela está no horizonte – diz Fernando Birri - Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar” (Tradução nossa).

tendência educacional, faz-se mister recordar-nos que os discentes são, antes de mais nada, pessoas, a quem a Educação não pode se eximir da tarefa de uma formação omnilateral, completa em suas múltiplas faces, para além da formação tecnológica. E, assim sendo, a verdadeira democratização da Educação forneceria ao trabalhador forças para ir de encontro aos processos de perpetuação e de aprisionamento que a classe operária se encontra. Nas palavras de Marx e Engels (1992, p. 94): “A democracia não teria nenhuma utilidade para o proletariado se não servisse de maneira imediata para realizar algumas medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência do proletariado”.

Sendo assim, ao pensarmos em democratização de ensino, antes de mais nada, urge pensarmos na formação do cidadão, vista como um meio de transformação social. Assim, mais do que construir novas escolas e ampliar a carga horária da Educação Básica, trata-se de pensar nas condições de acesso, permanência e criticidade a que os processos educativos são desenvolvidos.

Analisando cada um dos três itens citados, percebemos que, no que se refere ao acesso, não basta oferecer vagas e não disponibilizar transporte escolar, livros didáticos e merendas adequadas, por exemplo. No que tange à permanência, vale observar os índices de evasão escolar, verificar suas causas, combater o trabalho infantil e trabalhar em prol da garantia das crianças e dos jovens inseridos no espaço escolar. No que diz respeito à criticidade, não basta simplesmente ensinar conteúdos pragmáticos e utilitários, mas se faz necessário proporcionar meios de questionamento que envolvam a seleção e o trabalho de tais conteúdos em detrimento de outros. Em meio a tais problemáticas, surge a questão: as escolas públicas, devendo oferecer ensino gratuito e de qualidade a todos os brasileiros em idade escolar, cumpre com tais requisitos? Dados estatísticos mostram claramente que já nos primeiros anos do Ensino Fundamental a evasão escolar é um fato aviltante. Libâneo (2013, p. 33) fala:

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais.

Mais do que adaptar e ajustar os alunos à realidade social existente, a democratização do ensino possui uma finalidade prática, que visa à atuação plena de seus papéis enquanto cidadãos inseridos no seio da sociedade. Para sua efetivação, políticas públicas que valorizem o papel do professor, respeitando e pagando o piso salarial implementado no país, proporcionando condições para que se efetive a formação continuada do docente, também são de extrema importância, pois favorecem a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas. O professor necessita de aperfeiçoamento constante, que lhe capacite ampliar seus conhecimentos específicos, expandir seu repertório didático, pensar a diversidade, respeitar as diferenças, bem como as necessidades especiais e valorizar a inclusão. Faz-se fundamental, ainda, o compromisso com a formação de escolas públicas onde a democracia possa ser ali vivenciada, através de Projetos Políticos Pedagógicos criados em prol da efetivação de gestões democráticas.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão democrática da Educação pressupõe que todos os atores envolvidos na comunidade escolar sejam efetivamente partícipes dos processos relativos ao diagnóstico, decisão e estratégias de ação referentes aos rumos que a escola pretende tomar frente à sociedade.

O Brasil, após enfrentar, em sua história recente, uma severa ditadura militar, a partir de 1985 constrói sua trajetória de (re)democratização. Em meio a tal processo, através da reforma educacional de 1996, a partir do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, vigente até os dias de hoje, orienta-se que as escolas públicas sejam dirigidas por uma gestão democrática.

Entretanto, essa gestão democrática com efetiva participação de toda comunidade escolar ainda parece distante da realidade e chega a ser tratada novamente como uma utopia. Nesse sentido, Paro (2017, p. 13) destaca que “a palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir” e defende a necessidade de se viabilizar um projeto de democratização através das condições concretas para solucionar os problemas da escola. Deixar de pensar a utopia como algo inalcançável talvez seja o início da trilha de um percurso de sucesso para tantas questões pendentes no país.

O autor também avulta questões pertinentes acerca dessa mudança de gestão, como a relação entre dominantes e dominados e o processo de conquista da escola pelas camadas trabalhadoras. Embora a escola contribua para a transformação social, a mudança da realidade só virá fazendo com que o educandário “consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica” (PARO, 2017, p. 14).

Através da indicação da gestão democrática, deveria cair totalmente por terra a figura do diretor que detém o poder e controla a escola de acordo com seu bel prazer. Com a participação de toda comunidade escolar nas decisões serão criadas melhores condições para pressionar as mantenedoras e governos, mas o caminho até lá parece difuso. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico aparece como uma estratégia inicial de ação para além de uma burocracia, pode ser vista como um instrumento de voz a todos os integrantes da escola. Bartnik (2012, p. 96) assinala que:

(...) a democracia expressa valores, responsabilidade e subentende não apenas ideais, mas práticas de participação no planejamento, construção e exercício das diferentes formas de gestão, quer seja em termos de Estado, quer seja em termos de gestão de instituições locais.

O Projeto Político Pedagógico aparece como um instrumento que lida com três instâncias: 1) a ideia de projetar a escola, que inclui os princípios de autonomia para tomar decisões, de acordo com o bem coletivo da instituição e de todos os que dela participam; 2) a compreensão de que não existem formas educativas neutras, apolíticas, de acordo com ideais de compartilhamento de espaços e vivências; 3) o caráter pedagógico, visto como uma mediação entre as esferas da escola que temos e daquela que queremos formar, de acordo com metodologias e estratégias de ação que visem a construção de um espaço escolar condizente com as necessidades e com as visões coletivas da comunidade escolar. De acordo com Veiga (2013, p. 13):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopo-

lítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Assim, o Projeto Político Pedagógico consiste em uma das garantias da concretização da gestão democrática escolar, condizente com os princípios de democratização da Educação em um sentido mais amplo. O Projeto Político Pedagógico é visto como a identidade da escola, onde são mostrados os pensamentos, anseios e estratégias definidas pelo corpo docente, discente, coordenação pedagógica, direção escolar, servidores administrativos, colaboradores da higienização, da merenda escolar, da segurança, pais e responsáveis pelos alunos. A partir da escrita e da vivência do Projeto Político Pedagógico, como um instrumento vivo a ser constantemente consultado, alterado e manuseado é que se pode pensar os rumos da Educação, garantindo, desta forma, os ideais formulados em uma concepção de democratização de Educação, em um sentido mais amplo.

Entretanto, a gestão democrática efetiva precisa ir além do Projeto Pedagógico e pode ser baseada em alguns indicadores, como desempenho, eleição de diretores, instituição e manutenção de colegiados (ESQUINSANI; DAMETTO; LAUER, 2020). A questão do desempenho figura até mesmo no Plano Nacional de Educação – PNE, sendo citado explicitamente em sua meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Cabe indicar que o PNE apresenta várias inclinações a um formato meritocrático de gestão, apesar de mencionar consultas públicas. Aspecto que merece toda atenção, principalmente quando se busca a quebra das relações de dominação e a inserção da classe trabalhadora nos espaços de decisão escolar.

Nesse sentido, é fundamental observar os direcionamentos dados pelos Planos Estaduais de Educação, que por vezes podem fornecer um caráter mais participativo à gestão escolar, viabilizando sua democratização e a escolha do corpo diretivo com base direta na consulta popular.

A participação popular também costuma encontrar espaço nos Colegiados ou Conselhos, que geralmente são compostos por pais, professores e colaboradores da escola, sendo em muitos casos instância obrigatória para tomada de decisão. A soma de todos mecanismos de democratização da gestão escolar é fundamental para que se chegue a uma escola com autonomia e descentralização das decisões.

CONSIDERAÇÕES

A gestão e democratização da Educação tem várias implicações, entre elas cabe destacar a garantia do acesso e da permanência de todos nas escolas, oferecendo um ensino de qualidade e proporcionando um ambiente formativo e harmonioso para o desenvolvimento do alunado. Para ter uma sociedade democrática, em um sentido macro, não é possível se abster de trabalhar democraticamente em todos os micros espaços dos mais diversos ambientes educativos.

A gestão democrática escolar se apresenta como um potencial de mudança da realidade social a partir do micro espaço, sendo capaz, quando efetivamente alcançada, de mudar a realidade local através de sua autonomia e descentralização, formando cidadãos capazes de refletir, opinar e agir na mudança da atual realidade tão desigual.

Perante as considerações acima apontadas, conclui-se que há, certamente, muitos caminhos a serem trilhados em relação à efetivação da garantia do direito à Educação e à democratização do ensino. Todavia, tal caminhada consiste em um ato necessário: a qual os docentes e a comunidade escolar não podem deixar de perseguir.

REFERÊNCIAS

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 19/10/2017.

BRASIL. **Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 01/11/2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 22/10/2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea; DALLIGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE – v.26, n.2, p.325-341, mai./ago. 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna.** [S.I.]: E-books Brasil, 2001.

DICIO. **Dicionário online de português.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cidadania/#:-:text=substantivo%20feminino%20Condi%C3%A7%C3%A3o%20de%20quem,%C3%A9%20um%20ato%20de%20cidadania.>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas; LAUER, Munir José. A noção de gestão democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE – v. 36, n. 1, p. 111 - 129, jan./abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes.** 5 ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29 ed. Campinas: Papirus, 2013.

SOBRE O ORGANIZADOR

Cleber Bianchessi

Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter (2017-2019). Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR (2018); Especialização em Gestão Pública na UFPR (2016); Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School (2002); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX (1998); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR (2019). Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar (2017); Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR (1997).

Contato: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizado neurocirúrgico 5, 24-25, 31
autismo 91-95, 99, 104
avaliação 6, 8-9, 14, 18, 26, 29, 71, 81, 100, 104, 147, 158, 162-171, 178, 182, 190-191, 194, 201

B

brincar 6, 9, 39, 87, 114-116, 122-123, 125, 202

C

cegueira verbal congênita 155
ciência 5, 8-9, 19, 22, 69-74, 77-78, 80-81, 139, 142-143, 145, 148, 162
conhecimento crítico 12, 18
construção do conhecimento 30, 74, 108, 135, 198, 207-208
covid-19 14, 30, 32-33
criança-problema 155
criatividade 6, 83, 146, 148, 152, 172
cultura herdada 5, 60
cultura visual 6, 9, 127-128, 131-133, 136-137
currículo 8, 10-23, 27, 46, 59-60, 67-68, 100-101, 125, 152, 158, 166-170, 196, 198, 200-201, 208

D

desenvolvimento cognitivo 54, 154, 173, 182

E

educação básica 6, 23, 36, 45, 57, 70, 114, 116, 124, 128, 137, 172, 183, 185, 192, 194, 199, 214, 220
educação empreendedora 5, 8, 69, 78-79, 81

educação infantil 5-6, 35-37, 40-41, 43, 45-46, 114, 116-118, 120-126, 128-129, 161, 197-200, 203, 207-209

educação pública 117, 153, 211

ensino e aprendizagem 7, 52, 74, 91, 158, 197

escola 6-8, 12-13, 15-17, 19, 23, 26, 32, 72-73, 75, 80-84, 86-89, 91, 101-104, 118, 130, 133-134, 151-154, 156-160, 170, 184-186, 188-192, 194-196, 202, 210-211, 215-219

espectro autista 5, 8, 91-93, 98

estudos culturais 12, 20, 23

expressões gráficas 6, 9, 172

extensão universitária 5, 9, 106-108, 110, 113

F

fazeres 6-7, 9-10, 66, 162-165, 167, 169-171, 209

fazer pedagógico 5, 91, 189

fracasso escolar 6, 9, 151-152, 157-158, 160

G

geografia 6, 162, 172, 177, 183

gestão democrática 10, 210, 215-219

H

habilidades cognitivas 53, 83, 92, 95

I

inclusão 5, 55, 70, 76, 91-92, 103-105, 118, 124, 170, 206, 213, 215

iniciação científica 6, 75, 114, 125, 139-140, 142-146, 149-150

inovação 5, 8, 30, 69, 71-72, 75, 77, 79-80, 107, 112, 142, 173

L

letramento acadêmico 52-55, 58

M

macramê 5, 9, 106-113
memorial acadêmico 5, 8, 60-62, 67-68

N

neurocirurgia 8, 24-26, 28-29, 31, 33-34

O

organização curricular 5, 11, 13, 15-16,
20, 22, 100

P

Paulo Freire 12, 18, 20, 23, 43, 68, 90,
173, 183-184, 192, 196

pedagogia 2, 5-6, 9, 23, 31, 33, 35, 40,
44, 46, 62, 68, 82-83, 90-91, 103, 114,
116-118, 123, 125, 184, 192, 196, 219

pedagogia da autonomia 23, 31, 33, 46,
192, 196, 219

pinóquio 5, 8, 82-90

plano nacional de educação 217, 219

política pública 6, 123, 185, 188, 195

práticas com quantidade 6, 197

práticas pedagógicas 5, 7-8, 10, 20, 24,
26, 41, 91, 166, 197-199, 202

processo de aprendizagem 7, 11, 17, 26,
29, 32, 55-56, 102, 158, 192

processo de escrita 5, 47, 51

produção de conhecimento 6, 139,
146, 148, 185

projeto político pedagógico
122, 216-217

psicologia 6, 28, 47, 63-65, 91, 104,
123, 125, 139, 150-151, 153, 156, 159-
161, 175, 184

S

saberes 6-7, 9-12, 15-17, 19-23, 25,
33, 46, 59, 63, 71, 73, 76, 83, 107, 113,
141, 150, 162-164, 166-171, 177,
200, 209, 219

T

teledramaturgia 6, 127, 131-
132, 134, 136

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br