

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume 5
2021

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume 5
2021

2021 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyrá de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 5 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 145 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-00-0

DOI: 10.5281/zenodo.5733165

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ALEXANDRE PEREIRA DE OLIVEIRA FILHO
ANÁLIA FERRAZ RODRIGUES
ANESIO MARCILIO DOS SANTOS PEREIRA
BRENO ARAÚJO SANTIAGO
DANIELA TATSCH NEVES
DEISIANE AVIZ DO NASCIMENTO
FLÁVIA RAMOS DE SOUSA
FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
FRANCIELI PEDROSO GOMES PADILHA
FRANCIELLY DIAS COSTA OLIVEIRA
GENIVALDO FERREIRA SÁ
IASMIM SILVA CORREIA
JULIANA CARNEIRO VIEIRA
KARINE REIS DORNELES SOUSA
LEIDIANA SANTOS MATOS
LELIANA SANTOS DE SOUSA
MARCILENE RICARDA DA SILVA VALVERDE
MARIA DO SOCORRO VIANA DO NASCIMENTO
NEIDE M. FERNANDES R. SOUSA
RENATA ROLINS DA SILVA OLIVEIRA
RÚBIA EMMEL
SABRINA FERNANDES DE CASTRO
SILVIA DE OLIVEIRA KIST
TACIARA LAÍS BORGARTZ
TAUANE TELES SANTANA OLIVEIRA
TIAGO MENDONÇA OLIVEIRA
VALÉRIA ALVES LIMA**

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 5” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 AULAS REMOTAS E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 Alexandre Pereira de Oliveira Filho; Tauane Teles Santana Oliveira; Flávia Ramos de Sousa; Karine Reis Dorneles Sousa; Renata Rolins da Silva Oliveira; Tiago Mendonça Oliveira	9
Capítulo 2 CICLOS DE SEMINÁRIOS NO CENÁRIO PANDÊMICO: PLATAFORMAS DIGITAIS NO PLANO ACADÊMICO DO PIBID Juliana Carneiro Vieira; Iasmim Silva Correia; Maria do Socorro Viana do Nascimento; Renata Rolins da Silva Oliveira	17
Capítulo 3 DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DA CONSTRUÇÃO À MOBILIZAÇÃO DE SABERES Francicleide Cesário de Oliveira	27
Capítulo 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM Leidiana Santos Matos	37
Capítulo 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: RELEVÂNCIAS E DESAFIOS Genivaldo Ferreira Sá; Leliana Santos de Sousa	48
Capítulo 6 FRACASSO ESCOLAR E FRACASSO DE VIDA: O SER E A PERSPECTIVA DO TER Valéria Alves Lima; Marcilene Ricarda da Silva Valverde; Francielly Dias Costa Oliveira	64
Capítulo 7 INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO-AÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Taciara Laís Borgartz; Rúbia Emmel	78
Capítulo 8 JOGO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O ESTUDO DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CURSO PROFISSIONALIZANTE DE MAGISTÉRIO Anália Ferraz Rodrigues; Daniela Tatsch Neves; Francieli Pedroso Gomes Padilha; Sabrina Fernandes de Castro	87

Capítulo 9 MOODLE EM AÇÃO: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL Silvia de Oliveira Kist	99
Capítulo 10 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA Breno Araújo Santiago; Deisiane Aviz do Nascimento; Neide M. Fernandes R. Sousa	113
Capítulo 11 ASPECTOS DO CANDOMBLÉ NA OBRA MACUNAÍMA DE MÁRIO DE ANDRADE Anesio Marcilio dos Santos Pereira	123
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	139

Capítulo 1

**AULAS REMOTAS E SAÚDE
MENTAL DOS ESTUDANTES
DURANTE A PANDEMIA DE
COVID-19**

**Alexandre Pereira de Oliveira Filho
Tauane Teles Santana Oliveira
Flávia Ramos de Sousa
Karine Reis Dorneles Sousa
Renata Rolins da Silva Oliveira
Tiago Mendonça Oliveira**

AULAS REMOTAS E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Alexandre Pereira de Oliveira Filho

*Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres) e pós graduação em Metodologia no Ensino de Biologia (IEMAR).
alexandrebiology@gmail.com.*

Tauane Teles Santana Oliveira

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). tauane.teles@outlook.com

Flávia Ramos de Sousa

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). flavia.ramossousa@gmail.com

Karine Reis Dorneles Sousa

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). karinefev02@gmail.com

Renata Rolins da Silva Oliveira

Docente do Instituto Federal do IF Goiano-Campus Ceres, Mestra em Ensino de Ciências.renata.rolins@ifgoiano.edu.br

Tiago Mendonça Oliveira

*Doutor em Epidemiologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador e colaborador em projetos de pesquisa voltados à área da saúde e educação.
tiago0725@gmail.com.*

Resumo: A pandemia da Covid-19 causou mudanças drásticas na vida acadêmica, e em vários outros ramos. Devido a necessidade de isolamento social, as aulas aconteceram de forma remota no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Goiano - Campus Ceres. O objetivo do trabalho foi averiguar através de um questionário realizado no Google Forms, como os acadêmicos do 3º ano dos cursos Técnico em Agropecuária, Meio Ambiente e Informática para Internet Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Ceres do IF Goiano estão enfrentando a pandemia e as aulas remotas. As perguntas realizadas se referiam principalmente sobre saúde mental e o ensino à distância, entre outros. Além disso, também foi solicitado aos estudantes, a gravação de um pequeno vídeo onde relataram como estavam se sentindo durante esse período de pandemia e isolamento social. Os estudantes que integraram o estudo remoto no período pandêmico apresentaram níveis relevantes de ansiedade e estresse quanto a essa modalidade de ensino, sendo que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa relataram que a experiência não foi significativa e relataram dificuldades de compreensão de alguns conteúdos e acompanhamento das atividades, sendo notório através dos resultados que essa fase de adaptação vem marcada por muitas dificuldades e limitações.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino médio. Estudo comportamental.

Abstract: The Covid-19 pandemic caused drastic changes in academic life, and in several other fields. Due to the need for social isolation, the classes were held remotely at the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Ceres. The objective of the work was to investigate, through a questionnaire carried out on Google Forms, how the 3rd year academics of the Technical courses in Agriculture, Environment and Internet Information Technology Integrated with High School at Campus Ceres of IF Goiano are facing the pandemic and the classes remotes. The questions asked referred mainly to mental health and distance learning, among others. In addition, students were also asked to record a short video where they reported how they were feeling during this period of pandemic and social isolation. Students who participated in remote study in the pandemic period showed relevant levels of anxiety and stress regarding this type of teaching, and most students who participated in the research reported that the experience was not significant and reported difficulties in understanding some contents and monitoring of activities, and it is clear from the results that this adaptation phase is marked by many difficulties and limitations.

Keywords: Remote teaching. High school. Behavioral study.

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus Sars CoV-2 é considerada a maior emergência de saúde pública enfrentada pela comunidade internacional nas últimas décadas. A pandemia acarretou sérias preocupações quanto ao novo formato de sociedade com impactos na vida, com a saúde física e psicológica da população (GOMES; TAVARES, 2020).

Para reduzir os impactos provocados pela disseminação do vírus, algumas medidas emergenciais preventivas foram adotadas em vários países no intuito de

diminuir a incidência de casos e a porcentagem de óbitos. As principais medidas adotadas pelos países para a diminuição da propagação do vírus foram: isolamento, distanciamento social, fechamento de escolas e universidades, e quarentena a para toda a população (BROOKS et al. 2020).

Com o cancelamento das aulas presenciais, a educação na pandemia da covid-19 tem se tornado um grande desafio, pois a privação das relações interpessoais de modo presencial afetou grandemente a população (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020). Além disso, resultou-se em muitas mudanças na educação como a adoção de estratégias de ensino usando aplicativos e redes sociais, promovendo maior chance de desencadeamento de transtornos mentais neste período de instabilidade, tornando a saúde mental desses indivíduos o foco de vários estudos (RODRIGUES et al. 2020).

A COVID-19 vem gerando o adoecimento da população tanto na saúde física quanto na saúde mental, com o aumento de quadros de ansiedade, estresse e depressão em toda população. Este fato deve-se ao isolamento social, em que os indivíduos foram e estão acometidos em muitas situações de vulnerabilidade, principalmente os alunos que estão concluindo o Ensino Médio, uma vez que, suas rotinas de estudos e planejamentos de iniciar um curso superior foram suspensos ou adiados, gerando incertezas aos mesmos (CASTRO; JUNQUEIRA; CICUTO, 2020).

Em decorrência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio estarem em uma fase de término da Educação Básica, com a perspectiva de entrada na Universidade, os mesmos tornam-se mais vulneráveis ao sofrimento psíquico, devido a uma série de cobranças que são impostas, por parte dos familiares e até mesmo pessoal (CASTRO; JUNQUEIRA; CICUTO, 2020). Sendo que, essa fase da adolescência é caracterizada por muitas mudanças biológicas e pessoais, desencadeando sofrimentos e angústias, como crises de ansiedade. Desta maneira, fica notório a importância de estudos voltados para a saúde emocional desses alunos.

METODOLOGIA

O Projeto de Intervenção Investigativa foi executado remotamente através da plataforma de ensino *Moodle* no Instituto Federal Goiano Campus -Ceres, nas turmas da disciplina de biologia dos 3º anos dos cursos Técnicos em Agropecuária, Meio Ambiente e Informática Integrados ao Ensino Médio em culminância da finalização do Estágio Curricular Supervisionado.

Para a verificação do estado de saúde mental dos estudantes, foi realizado um questionário com oito perguntas (sendo sete delas de múltiplas escolhas e uma discursiva), pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - Campus Ceres. O questionário abordou a problemática da pandemia mais amplamente, em que foi elaborado no *Google forms* e enviado através das salas virtuais e também dos grupos de *WhatsApp*, facilitando o acesso e a aplicabilidade do mesmo. Sendo que, este ficou disponível por quinze dias e obteve a participação de vinte e quatro alunos. Além disso, também foi solicitado, a gravação de um pequeno vídeo pelos estudantes, relatando como estavam se sentindo durante esse período de pandemia e isolamento social. Os estudantes foram orientados a gravar vídeos de até 3 minutos, seguindo o seguinte roteiro: 1- Onde você está?; 2- Do que mais sente falta no IF?; 3- Como estão seus estudos durante a pandemia?; 4- Qual a primeira coisa que pretende fazer quando a pandemia terminar?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

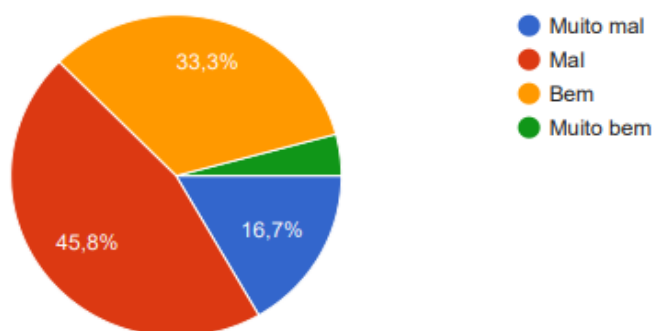
Após 2 semanas de exposição do formulário para preenchimento dos alunos, checamos os resultados e analisamos os gráficos gerados. Participaram do questionário vinte e quatro alunos do 3º ano do ensino médio dos cursos de Agropecuária, Informática e Meio Ambiente. Verificou-se que (62,5%) dos participantes relataram sentir-se muito mal com relação às perspectivas futuras profissionais, educacionais e sociais (Gráfico 1).

As dificuldades de aprendizagem foram relatadas por (66,7%) dos participantes. Além disso, (70,8%) participantes mostraram-se ansiosos e metade (50%) estão se sentindo estressados nesse período pandêmico. Os estudantes (54,2%) mencionaram que evitam pensamentos intrusivos para se sentirem melhores durante a pandemia da Covid-19. Em um estudo semelhante ao proposto, (MAIA; DIAS, 2020) observaram que as perturbações psicológicas, como ansiedade, depressão e estresse aumentaram entre os estudantes universitários no período pandêmico e não pandêmico.

Gráfico 1. Gráfico referente à questão 01.

01- Hoje, depois de quase um ano de pandemia, como você tem lidado com as novas perspectivas profissionais, educacionais e sociais?

24 respostas



Fonte: Acervo pessoal.

Através das respostas obtidas, pode-se observar que a pandemia agravou a saúde mental e o aprendizado dos estudantes durante o ensino remoto. Além disso, observou-se uma dificuldade de acessibilidade e permanência dos jovens nesta modalidade de ensino. Para BEZERRA et al. (2020) é necessário compreender os possíveis impactos da pandemia na vida das pessoas, além de investigar as diferentes formas da ação do isolamento social sobre bem-estar social e seus impactos financeiros na vida das pessoas.

Com estes dados foi possível analisar o quanto é preocupante este momento atípico em que os alunos vivenciam, pois dá pra se ter uma dimensão do quanto o isolamento social, a mudança da rotina escolar e o período pandêmico interferem negativamente na vida acadêmica e pessoal dos discentes. Além disso, o agravamento desses transtornos nessas turmas podem estar relacionados também com as provas de vestibulares, Enem e a preocupação com o ingresso no ensino superior, visto que é o último ano deles do Ensino Médio.

Em relação ao ensino remoto, modalidade adotada pela instituição, consoante aos resultados a experiência não foi significativa para a maioria dos alunos que responderam ao questionário, pois mais da metade dos entrevistados relataram dificuldades em aprender ou em acompanhar as atividades propostas.

Levando em consideração também que mais da metade dos entrevistados tiveram amigos que desistiram dessa modalidade de ensino (54,2%). Sendo que, os motivos relatados que os levaram a desistência foram os seguintes: falta de

conectividade, pressão psicológica, preguiça, dificuldade de aprendizado, atividades em excesso e principalmente o adoecimento mental.

Referente ao vídeo que foi solicitado aos estudantes, foi notória a saudade da instituição, dos amigos, professores, servidores, funcionários, das atividades físicas, das aulas presenciais, enfim, de toda rotina escolar. Sendo que, estes alunos passavam a maior parte do dia na instituição, devido ao ensino ser no período integral, aumentando ainda mais o vínculo com o mesmo.

Nos vídeos, os alunos relataram que não foi e nem está sendo fácil essa mudança das aulas presenciais para o ensino remoto, pois percebe-se uma desigualdade na utilização das plataformas digitais, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Essa fase de adaptação está sendo marcada por muitas dificuldades e limitações. Porquanto, mesmo diante todo esse cenário é preciso que haja esforço e dedicação para que os estudantes possam colher frutos positivos futuramente, principalmente em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, que neste momento envolve muitas temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto mostrou respostas e dados significativos quanto à saúde mental dos alunos durante o ensino remoto. Observando os resultados obtidos podemos concluir as dificuldades destes jovens na qual se encontram principalmente pela falta de um apoio psicológico devido a todas mudanças comportamentais que os mesmos sofreram, e mudanças que prejudicaram a integração do aluno com o sistema remoto, já que dentre os resultados se têm alunos relatando ser desestimulado a continuar com o curso de forma remota.

Desta forma, podendo entender os motivos e consequências que os acadêmicos deste nicho estão passando, juntamente ao amparo institucional promover formas de diminuir estes impactos aos jovens. Algumas possibilidades de enfrentamento desse desafio é assegurar que todos os programas sejam inclusivos a todos os estudantes. Mobilize ferramentas que conectem escolas, pais, professores e alunos. Criar comunidades que assegurem interações humanas regulares, visando resolver desafios que podem surgir com estudantes isolados é um ótimo recurso para que esses alunos não percam os interesses nos estudos mesmo no ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; SILVA, Carlos Eduardo Menezes da; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Menezes da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020.
- BROOKS, Samantha K; WEBSTER, Rebecca K; SMITH, Louise; WOODLAND, Lisa; WESSELY, Simon; GREENBERG, Neil; RUBIN, Gideon. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.
- CIPRIANO, Jonathan Alves; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. **Revista CONEDU** (Anais VII CONEDU). Recuperado de https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID6098_31082020204042.pdf, 2020.
- DE CASTRO, Carine Jardim; DA SILVA JUNQUEIRA, Sonia Maria; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, Depressão e Estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8649109349-e8649109349, 2020.
- GOMES, Aline Dias; TAVARES, Cláudia Mara de Melo. Saúde emocional dos estudantes do ensino médio em distanciamento social decorrente da pandemia por COVID-19. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 11, n. 2, p. 192-194, 2020.
- MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 37, 2020.
- RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde mental dos universitários e Educação Médica na pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

Capítulo 2

**CICLOS DE SEMINÁRIOS NO
CENÁRIO PANDÊMICO:
PLATAFORMAS DIGITAIS NO
PLANO ACADÊMICO DO PIBID**

Juliana Carneiro Vieira

Iasmim Silva Correia

Maria do Socorro Viana do Nascimento

Renata Rolins da Silva Oliveira

CICLOS DE SEMINÁRIOS NO CENÁRIO PANDÊMICO: PLATAFORMAS DIGITAIS NO PLANO ACADÊMICO DO PIBID

Juliana Carneiro Vieira

Técnica em Agropecuária, graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres (IFGOIANO-CERES, GO), juliana.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Iasmim Silva Correia

Técnica em Meio Ambiente, graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres (IFGOIANO-CERES, GO), iasmim.correia@estudante.ifgoiano.edu.br

Maria do Socorro Viana do Nascimento

Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutora em Fitotecnia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres (IFGOIANO-CERES, GO), socorro.viana@ifgoiano.edu.br

Renata Rolins da Silva Oliveira

Mestra em Ensino de Ciências. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres (IFGOIANO-CERES) -GO, renata.rolins@ifgoiano.edu.br

Resumo: Os seminários podendo ser declarados como um evento comunicativo, têm a função de informar, transmitir e ampliar os conhecimentos sobre um determinado assunto. Observar as experiências das práticas pedagógicas foi necessário para a compreensão da formação docente dos pibidianos, que, com a pandemia do Covid-19, acabou sendo intermediada por plataformas digitais, ocupando um espaço importante na condução de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o objetivo foi refletir sobre a importância dos Ciclos de Seminários Temáticos, efetuados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, no plano acadêmico dos pibidianos no cenário pandêmico. A metodologia utilizada foi o relato descritivo com abordagem qualitativa, realizada pelo método documental, na qual a base de dados foram os relatos do caderno de campo e os relatórios mensais do PIBID, ocorridos nos meses de agosto e setembro/2020. Os Ciclos de Seminários trouxeram temáticas importantes para a educação, instigando os pibidianos a pensar como professores e

alunos pesquisadores. Com o cenário atual, os docentes e discentes foram conduzidos à preparação para entender as ramificações e modificações causadas na educação, de modo a iniciar o ensino a distância. Porém, ressaltando a dificuldade com o acesso e movimentação das tecnologias, além da situação que nos foi imposta de um sistema de ensino remoto e Ensino a Distância.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Pandemia. Pibidianos. Práxis. Seminários.

Abstract: Seminars, which can be declared as a communicative event, have the function of informing, transmitting and expanding knowledge on a certain subject. Observing the experiences of pedagogical practices was necessary to understand the teacher training of Pibidians, which, with the Covid-19 pandemic, ended up being mediated by digital platforms, occupying an important space in the teaching-learning conduct. Thus, the objective was to reflect on the importance of the Thematic Seminar Cycles, carried out by the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano, in the academic plan of the Pibidians in the pandemic scenario. The methodology used was the descriptive report with a qualitative approach, carried out by the documentary method, in which the database was the reports from the field notebook and the monthly reports of PIBID, which occurred in August and September/2020. The Seminar Cycles brought up important themes for education, instigating Pibidians to think like researchers and professors. With the current scenario, teachers and students were led to prepare to understand the ramifications and changes caused in education, in order to start distance learning. However, highlighting the difficulty with accessing and moving technologies, in addition to the situation imposed on us by a system of remote learning and Distance Learning.

Keywords: Distance Learning. Pandemic. Pibidians. Praxis. Seminar.

INTRODUÇÃO

A formação docente é capaz de preparar os discentes para serem futuros professores aptos a observar e compreender a necessidade de flexibilidade e responsabilidade acerca da transmissão de conhecimentos. Vivenciar a prática pedagógica torna-se um desafio necessário para a compreensão da escola e das necessidades formativas dos licenciandos (ALMEIDA; COSTA; AVELINO, 2012).

Ao longo do tempo, os seminários vêm sendo executados como estratégia de ensino-aprendizagem e conceituados como uma forma de encontro didático no qual à interação entre o orador e o ouvinte. Sendo descrita por Dolz et al (2011, p. 185) como, “[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa”. Assim, sua finalidade e principal importância é a de informar, transmitir e ampliar o conhecimento

sobre um determinado assunto abordado, àqueles que participam. A propósito, Meira e Silva (2013, p. 2) concluíram que “[...] na atualidade apontam o seminário como uma estratégia de ensino socializador [...]”. Podendo, portanto, ser declarado como um evento comunicativo.

Os seminários e outras diferentes práticas formativas que atualmente estão sendo um marco para a educação, acontecem também por intermédio de plataformas digitais, como as conhecidas *lives* que ocorrem por aplicativos e sites. De acordo com Morán (2015), percebe-se que a tecnologia tem um papel de incorporar todos os espaços e tempos disponíveis. A educação formal está sendo ligada a outros meios, se tornando um ambiente extra das salas de aula, além do espaço físico. Assim, as tecnologias digitais da informação e comunicação ocuparam e ainda ocupam um espaço importante na conduta de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo do presente relato é refletir sobre a importância dos Ciclos de Seminários Temáticos, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, no plano acadêmico dos pibidianos no cenário da Pandemia da Covid-19.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil entrou em alerta sanitário no final do ano de 2019 com a descoberta de um novo vírus, o Sars-Cov-2, na cidade de Wuhan, China. Com fácil e rápido contágio, se espalhou pelo mundo, tendo o primeiro caso confirmado no Brasil em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Com as primeiras mortes que indicavam ser decorrentes do vírus, deu início às medidas de prevenção à contaminação do Covid-19, como lavagem constante das mãos com sabão, uso de máscara e álcool 70%, e que posteriormente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) acabou declarando o surto da doença, como pandemia (BARRETO, 2020).

Com o avanço da pandemia, outras medidas foram adotadas pela OMS, sendo o distanciamento social e paralisação dos comércios e escolas. Evidenciando novos desafios a serem enfrentados pela educação e desvendando a falta de políticas públicas principalmente para a educação e saúde. Contudo, sem a prévia do Coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) implementou o “ensino remoto” ou “ensino remoto emergencial”, realizado de forma online, até que as aulas pudessem voltar presencialmente (BONCOMPAGNI et al., 2020).

O uso de plataformas digitais e tecnologias da informação e comunicação (TIC's) vêm estando mais presentes desde o início do ensino remoto (CHARCZUK, 2020), e que acabou sendo adotado também pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Goedert e Arndt (2020, p. 107) falam sobre como as tecnologias, principalmente as digitais, “intensificou as possibilidades de acesso às informações, ampliou as formas de comunicação e modificou a relação humana com o ambiente profissional, acadêmico e familiar”. Tornando-se assim, aparatos essenciais no cotidiano de alunos e professores.

Com o intuito na formação de docentes que melhore a educação básica pública brasileira, o plano acadêmico do PIBID conduziu um Ciclo de Seminários realizados de forma totalmente remota. A palavra seminário possui origem do latim “*seminarium*” que significa viveiro de plantas e que de acordo com Meira e Silva (2013) é um local de semear ideias e de construção de atividades e experiências, correspondendo ao momento de interação e/ou socialização. Assim, o ciclo de seminários para o PIBID surgiu como meio de desenvolvimento de habilidades que com a pandemia se viu necessário na formação docente.

De acordo com Gomes e Souza (2016) o espaço formativo do PIBID traz discussões que possibilitam inserir novas estratégias de formação docente que favoreçam as ações práticas realizadas e consigam enfrentar os desafios escolares. Para Pimenta (2005), é preciso reconhecer o lugar de sujeito na história, e as universidades referentes à formação na docência é o principal fator potencializador de transformações individuais e sociais, trazendo a formação crítica e cidadã, assumindo a postura de pesquisador e pesquisado.

Portanto, os Ciclos de Seminário ofertados pelo PIBID, ressaltam a importância da preparação de docentes para atuar nas práticas pedagógicas, trazendo assuntos relevantes ao cenário vivenciado, oportunizando a resolução de desafios frente às plataformas digitais.

METODOLOGIA

O Ciclo de Seminários Temáticos foi transmitido no canal “IF Goiano”, na plataforma digital Youtube. O evento ocorreu em 5 encontros, que contaram com as participações de profissionais da educação durante a sua execução. O objetivo evidenciou-se como uma forma de colaborar no processo do cenário geral da educação e principalmente no contexto atual da pandemia da Covid-19 (Sars-Cov-2).

Os seminários continham subtemas diferentes em cada encontro, porém como tema central, “Práticas docentes inovadoras no contexto da pandemia”, com a presença de 3 a 4 palestrantes, contando sempre com os minutos finais para retirada de dúvidas dos ouvintes e contribuições.

A metodologia do relato é descritiva acerca do Ciclo de Seminários Temáticos, tendo como método, o documental. Dessa forma, a base de dados se constituiu do recurso presente nos relatos evidenciados no caderno de campo e no relatório mensal do PIBID. Todas as informações adquiridas durante o evento de formação ocorrido nos meses de agosto e setembro/2020, estruturaram a pesquisa com abordagem qualitativa.

ANÁLISE DE DADOS

O primeiro seminário “As tecnologias e metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais”, realizado dia 14 de agosto de 2020, tratou sobre o ensino híbrido e o roteiro básico para o ensino online, permitiu identificar conteúdos interessantes que prendessem a atenção dos estudantes, usando redes de comunicação e atividades síncronas e assíncronas. Com o contexto da pandemia, se fez necessário o uso de alguns recursos tecnológicos: *google meet*, *padlet* (mural), *kahoot*, *zoom*, plataforma EAD, *mentimeter*, *edpuzzle* (vídeos com questões), *elipgrid* (produção de vídeos), etc., e que fazem total diferença no aprendizado dos alunos.

A fim de confirmar, o pensamento de Charczuk (2020), mostra que o meio acadêmico durante a pandemia resultou no digital, e para sustentar esses espaços no ensino de forma mais eficiente, utilizam de plataformas digitais, trazendo maior compreensão dos ciclos propostos e divulgando informações perante ao uso de variados sites e aplicativos como instrumentos de apoio e suporte. Dessa forma, é notório o engrandecimento causado ao plano acadêmico dos pibidianos e que claramente, para solucionar de forma complexa essa atual educação, seria necessário maior investimento e envolvimento de pesquisas na área do ensino.

O segundo seminário “O PIBID e o Residência Pedagógica no contexto da pandemia”, foi realizado no dia 21 de agosto de 2020. As perguntas e debates apresentados sobre a educação que construímos ao longo do tempo, é possível atentar para as metodologias e não as usar de qualquer forma, além de valorizar os programas de ensino, deve-se pensar em como formar professores a partir da realidade da escola.

Após as condições vivenciadas no contexto pandêmico, se vê necessário o implemento de um curso remoto dentro da formação de professores, independente da fase educacional dos alunos. A qual pode ser confirmada com o pensamento de Paniago (2018), que contempla com propostas de formação inicial e continuada em diferentes formas de ensino. É importante falar sobre isso, porque a pandemia desvendou, ou seja, deixou "às claras" sobre a fragilidade, e sobre a pouca eficiência do sistema educacional brasileiro. Não adianta possuir ferramentas para ensino remoto e não pensar pedagogicamente para ministrar esse ensino.

O terceiro seminário "Experiências formativas no Residência e Pibid: da ambientação ao desenvolvimento das práticas pelo viés da investigação", foi realizado no dia 27 de agosto de 2020. O PIBID (Programa institucional de iniciação à docência) é importante e sugerido para alunos que estão iniciando o curso, e o Residência Pedagógica para os alunos que estão no final do curso (estágio). Para o desenvolvimento de práticas de investigação é necessário a observação, problematização, reflexão, hipóteses e ação, mantendo a ambientação virtual, ou seja, analisando o ambiente (pais, alunos, professores, ambiente de estudo, metodologias empregadas para estudo etc.). De acordo com Paniago (2018), o desenvolvimento profissional na docência leva-se por uma perspectiva temporal. Assim, surge a práxis: ação-reflexão-ação; formação de aluno pesquisador.

Durante as trocas de informações vivenciadas no decorrer do terceiro seminário, percebe-se que o relato ao viés das práticas educativas é essencial para a formação da educação básica, como suporte, contradições diante dos contextos históricos, formatos diferentes de aprendizagem e ensino. Gomes e Souza (2016), evidencia a importância da vivência da prática docente como exercício prático da docência. Nessa perspectiva, sobre a visão dos pibidianos, é necessário a preocupação em rever as práxis que levem o interesse e aprendizado de fato, concretizando formatos de aulas remotas, com competência e criatividade, compreendendo os fatores que motivam os docentes dentro do contexto social no qual os mesmos estão inseridos, a partir da leitura de "mundo" e de sua familiaridade com a realidade social de cada um.

O quarto seminário "Tecnologias e trabalho remoto na educação básica", realizado no dia 03 de setembro de 2020, tratou da exposição sobre um dos maiores desafios para fazer e ser docente é em relação a valorização excessiva dos dispositivos tecnológicos. E que de certa forma, "obriga" os professores a realizar um

trabalho no qual não está preparado para ministrar. Charczuk (2020), discorre sobre reconhecer processos de ensino-aprendizagem que sustentam um espaço de transmissão, como os ambientes virtuais, que não seja o espaço físico da escola. No decurso desse encontro, houve a visualização do maior problema que está sendo enfrentado no contexto pandêmico, o equívoco em valorizar a quantidade e não a qualidade, tanto dos conteúdos expostos e elaborados, quanto dos ministrados. Mas, estabelecendo a devida importância aos docentes, aplicando conteúdos de forma criativa, avaliação qualitativa, condições de ambiente de trabalho e estudo, etc.

O quinto seminário “O papel da pesquisa para a inovação nos processos educacionais”, foi realizado no dia 04 de setembro de 2020. A importância das reflexões sobre educar pela pesquisa e foco na aprendizagem dos alunos, tende a uma qualificação profissional, formação humanizadora, trocas de experiências e enriquecimento de teorias curriculares e pessoais. De fato, Paniago (2018) descreve acerca do enriquecimento da articulação entre teoria-prática e produção de conhecimentos. Então, para se obter a formação de competências e habilidades é preciso ter um ambiente de ensino mais um ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo de Seminários Temáticos online, surgiu como estratégia didática de práxis na formação docente dos pibidianos de forma pontual, que devido a pandemia do Covid-19, foi reestruturado para a forma remota, o que ressalta o papel dos meios tecnológicos e dos elementos pedagógicos para o uso em sala de aula virtual e que eram pouco utilizadas antes da pandemia.

Por conseguinte, as propostas aplicadas durante o desenvolvimento dos seminários, abrangeram temas que colaboram com a capacitação e desenvoltura dos componentes do PIBID durante o ensino remoto, a formação docente. A grande parte das cooperações são tanto para a vida acadêmica quanto para a jornada de trabalhos que o projeto de iniciação desenvolve. Durante os ciclos, as temáticas sobre a educação instigaram aos participantes o pensamento como professores e alunos pesquisadores, revisando toda a história da educação, com abordagem de, como não estava preparada para o ensino remoto.

Portanto, as discussões de como a falta de inclusão que esse sistema causa, não foram almeçadas com muitas soluções viáveis para as condições e investimentos tecnológicos da educação brasileira, contribuindo com o trabalho de utilizar do próprio

projeto de iniciação e suas ações, para pôr em prática o aluno e professor pesquisador.

Conclui-se que, os ciclos de seminários conseguiram em primeira instância orientar o plano acadêmico dos pibidianos que iniciaram no projeto durante esse contexto pandêmico. É importante levar em consideração que todas as formas de experiências adquiridas durante o percurso do PIBID se deram de forma remota. A base de contribuições apresentou aos discentes e docentes a capacidade de entender todas as ramificações e modificações irreversíveis que a pandemia trouxe e prepararam de forma clara os participantes para a vida acadêmica que o ensino a distância exige.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e.; COSTA, Marlúcia Campos da Silva; AVELINO, Yale Cunha. **Contribuições do PIBID para formação docente: perspectivas das bolsistas de licenciatura de pedagogia/ UNEB. VI Colóquio Internacional, “Educação e Contemporaneidade”.** São Cristovão: SE, 2012.

BARRETO, Clara. **Coronavírus:** tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. PEMED, o maior portal de atualização em Medicina no Brasil, 01 de out. 2020. Disponível em: <<https://pemed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>> Acesso em: 02 nov. de 2021.

BONCOMPAGNI, A.L.; MAIA, T.L.; MAIA, V.M.; MARTINS, J.C.; OLIVEIRA, A.G.; RUAS, T.S.; SILVA, A.L.R.; SOUZA, L.C. “Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto”, **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto>> Acesso em: 02 nov. de 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. A exposição oral. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; SALES, Gláís Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-211.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação Pedagógica e Educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UNESC), Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020.

GOMES, Claudia. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol. 20, n. 1, p. 147- 156, 2016.

MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda da. **Seminário acadêmico, mais que um gênero**: um evento comunicativo. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, São Paulo, 2005.

Capítulo 3

**DOCÊNCIA NA
ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS: DA CONSTRUÇÃO
À MOBILIZAÇÃO DE SABERES**

Francicleide Cesário de Oliveira

DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DA CONSTRUÇÃO À MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Francicleide Cesário de Oliveira

Doutoranda em Letras, pela UERN. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Contato: francicleidecesario@uern.br

Resumo: Este trabalho objetiva investigar, no cotidiano da docência na alfabetização de crianças, a construção e a mobilização de saberes no fazer pedagógico em sala de aula. Os aspectos metodológicos fundamentam-se na pesquisa de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, tendo como técnica para a construção dos dados a entrevista coletiva, realizada com 3 (três) professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros/RN. Os dados empíricos analisados correspondem a um recorte do *corpus* da pesquisa de mestrado intitulada *Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN, no período de 2011 a 2013. O percurso teórico desenvolve reflexões relacionadas a construção dos saberes com base nas práticas docentes alfabetizadoras e no processo de formação inicial e continuada. Os resultados mostram que os saberes docentes resultam de um processo contínuo que envolve a formação inicial e continuada, o desenvolvimento das experiências das práticas da docência, e a relação teoria-prática, que proporciona uma reflexão sobre sua própria prática docente e possibilita a sua ressignificação. Desse modo, foi possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças é complexo, e por isso, exige do professor um investimento constante na formação profissional docente.

Palavras-chaves: Alfabetização de crianças; saberes docentes; formação inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

A formação docente se constrói ao longo da carreira, com base em um processo de construção de saberes diversos e de fontes variadas, em que, cotidianamente, acontecem possibilidades de aprendizagens por meio das relações entre o processo de formação profissional e das experiências desenvolvidas na prática docente, envolvendo todo o contexto escolar, que refletidas, se transformam em melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Este texto é fruto da nossa pesquisa de Mestrado, Intitulada *Saberes docentes*

mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN, no período de 2011 a 2013 (FONTES, 2013). Os motivos que nos moveram a investigar sobre essa temática justificam-se pelo fato de termos conhecimentos acerca da necessidade de o professor alfabetizador construir uma base de conhecimentos específicos a essa etapa de ensino, visto que durante muito tempo na história da educação brasileira, a alfabetização foi negligenciada.

Com base nessas necessidades ao professor alfabetizador, buscamos resonder a seguinte pergunta: De que forma as professoras alfabetizadoras constroem os saberes que mobilizam no cotidiano do seu fazer pedagógico? Para isso, traçamos como objetivo para este trabalho, investigar, no cotidiano da docência na alfabetização de crianças, a construção e a mobilização de saberes no fazer pedagógico em sala de aula.

Para alcançar este objetivo, adotamos uma metodologia de cunho qualitativo, possuindo como percurso teórico-bibliográfico, reflexões relacionadas à construção dos saberes com base no processo de formação profissional docente e nas práticas docentes alfabetizadoras. Os dados empíricos apresentados neste trabalho são recortes do *corpus* da pesquisa de dissertação já mencionada, construídos a partir da realização de uma entrevista coletiva com três professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade de Pau dos Ferros/RN.

As participantes são identificadas pelos seguintes nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas: Sol, Estrela e Pérola. A entrevista coletiva foi realizada nos dias 03 de janeiro e 22 de fevereiro de 2013. Neste texto, focalizamos apenas trechos¹ da entrevista que consideram o que é dito sobre a experiência relacionada ao processo de *construção e mobilização dos saberes docentes no cotidiano da alfabetização de crianças*. Cada professora informa sobre sua experiência como alfabetizadora destacando, exemplos de ações diárias, do processo de construção e mobilização de saberes docentes, bem como estratégias que utilizam em seu cotidiano pedagógico e que surtem efeitos positivos na aprendizagem das crianças.

¹ Os trechos transcritos aqui estão enumerados porque, na transcrição da entrevista numeramos, de 01 a 867, as falas/enunciados da pesquisadora e das professoras entrevistadas.

A DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E OS SABERES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS

A formação dos docentes alfabetizadores ampliou-se, principalmente, a partir do final da década de 1980, tendo como consequência as pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, o que proporcionou os avanços nas construções teóricas sobre esta etapa de ensino, bem como pela incorporação destas nas práticas pedagógicas. Mediante esses avanços, surge a necessidade da construção e mobilização dos diversos saberes docentes que possibilitem e criem/deem condições aos alunos para que estes possam vivenciar experiências com a leitura e a escrita, e, com isso, proporcione a construção de um conhecimento sistematizado acerca do sistema alfabético no processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes relacionados à alfabetização de crianças são construídos na formação inicial, que deve ser alicerçada em princípios teórico-práticos que darão suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com as vivências de experiências com as crianças em processo de alfabetização. Uma formação inicial sólida deve contar com a oferta de conhecimentos diversos e saberes que, segundo Soares (2012), se apoiam na Psicologia (desenvolvimento da criança e os processos cognitivos na construção da aprendizagem), na psicolinguística (análise de problemas de linguísticos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita), na Sociolinguística (relacionado aos usos sociais da língua) e na Linguística (as fases de aquisição da língua escrita) (SOARES, 2012).

Uma formação com esta base de conhecimentos oportuniza uma prática pedagógica que considera a criança como um sujeito aprendente que faz uso da língua escrita ao mesmo tempo que a descobre e aprende, que passa por diversos conflitos cognitivos ao aprender, que deve participar ativamente do próprio processo de construção do conhecimento, e acima de tudo. Por isso, uma prática capaz de gerar situações de aprendizagens que possibilitem a compreensão dos contextos cotidianos da sociedade letrada.

O desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora exige um professor com conhecimentos múltiplos, pois as crianças passam “[...] por um longo e exigente processo de idas e vindas, reorganizações do pensamento, para construir o conhecimento das relações entre fonemas e grafemas no português do Brasil. [...]” (ROJO, 2009, p. 65).

Ou seja, um professor que tenha uma formação sólida e adequada, de modo que construa conhecimentos capazes de compreender como funciona a estrutura da língua, e como essa é usada na sociedade, para uma posterior compreensão do significado e da importância desse processo e, com isso, possibilitar uma aprendizagem significativa dos alunos. Um professor que compreenda, também, que os “[...] saberes, por si sós, não garantem a alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem sucedida da lecto-escrita, pelas crianças” (CAMPELO, 2002, p.02).

Nesse sentido, Tardif (2012, p. 228) acrescenta que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...]”. Isso significa dizer que os professores são os sujeitos principais que atuam com os alunos, possuem, utilizam e produzem saberes específicos à área de atuação na docência.

Desenvolver a docência na alfabetização de crianças é um ofício que exige o domínio de saberes peculiares à atuação na sala de aula com as crianças, como, por exemplo, os saberes relacionados às metodologias específicas e ao conhecimento dos níveis e hipóteses da aprendizagem da escrita, os saberes que constituem a vivência com as crianças sobre as funções sociais da leitura e da escrita e a compreensão da visão de mundo dos alfabetizandos, para perceber suas possibilidades e limites na esfera do ensino/aprendizagem no ambiente escolar. Além disso, o entendimento dos conceitos como alfabetização, analfabeto/alfabetizado, analfabetismo/alfabetismo – como conceitos norteadores de uma prática e por particularizar noções profundas sobre o ato de lidar com a linguagem escrita na sala de aula – precisam estar bem elaborados e compreendidos por alfabetizadores.

Desse modo, a prática pedagógica alfabetizadora, deve ser mediada por um profissional que se preocupa com o processo contínuo da sua formação docente e possibilite a reelaboração de “[...] saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. [...]” (PIMENTA, 2009, p. 29). Isto é, a formação de um profissional que compreenda que o processo de alfabetização não acontece espontaneamente ou com base em metodologias mecânicas, mas através da mobilização de uma diversidade de saberes docentes, os quais são gerados da relação teoria-prática das experiências cotidianas do trabalho de sala de aula, fundamentado na práxis (ação-reflexão-ação).

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Nesta seção, dedicamo-nos à análise dos trechos da entrevista coletiva que considera o que é dito pelas professoras acerca das suas experiências relacionadas ao processo de mobilização dos saberes docentes no cotidiano da alfabetização de crianças. As análises foram realizadas com base nas nossas interpretações à luz das teorias estudadas acerca das categorias de análises como *saberes docentes*, *alfabetização de crianças* e *práticas pedagógicas alfabetizadoras*.

De acordo com dados discursivos produzidos durante a entrevista coletiva com as três professoras, pudemos perceber que os saberes que elas mobilizam nos processos de alfabetização das crianças, vêm do processo de formação inicial e contínua, da prática e da reflexão sobre a prática, e de ações que permeiam as experiências da profissão docente, como: compromisso, responsabilidade com a profissão; competência e afetividade com as crianças; a participação nos planejamentos e nos estudos pedagógicos na escola e na Secretaria Municipal de Educação; a constante busca de construção de conhecimentos/saberes; a compreensão da necessidade de fazer a relação teoria-prática.

No decorrer da conversa realizada durante da entrevista coletiva, foi possível perceber que as professoras se preocupam em colocar os seus saberes em movimento/em ação, para conseguir o sucesso nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, e conforme elas enunciam, os resultados positivos, não dependem somente dos títulos conquistados durante o processo de formação docente, mas também depende muito da qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por isso, reconhecem que a aprendizagem da profissão, a construção de saberes não tem base apenas na formação, mas há diversas fontes e formas de construir seus saberes. Uma dessas formas, é através do desenvolvimento da experiência da docência em que é possível ampliar os saberes experienciais, conforme destaca a professora Pérola, no enunciado **234**, a seguir:

234. Pérola: *E assim a prática do dia a dia também isso ajuda bastante, isso faz com que a cada dia você vá desenvolvendo cada vez mais um bom trabalho, reconheça mesmo que você é professora e aquele aluno tem que aprender, eles estão ali porque eles precisam de seu trabalho, do seu acompanhamento.* (PÉROLA, 2013 – Entrevista coletiva).

Ressaltamos a importância dos saberes da experiência para a prática pedagógica, pois, quando o professor tem consciência do significado desses saberes, consegue construí-los e mobilizá-los em sala de aula com seus alunos objetivando a aprendizagem. A afirmação de Pérola está em acordo com Pimenta (2009) quando valoriza a aprendizagem com as experiências práticas vivenciadas no contexto diário da sala de aula.

As professoras colaboradoras desta pesquisa, demonstraram que usam sua formação, seu leque de conhecimentos e saberes docentes a favor do desenvolvimento dos seus alunos quando afirmam que em suas ações diárias, do processo de mobilização de saberes docentes, elas utilizam estratégias que surtem efeitos positivos na aprendizagem das crianças como, por exemplo, os agrupamentos por níveis de aprendizagens, as leituras com estratégias diversas (leitura compartilhada, textos reflexivos, roda de leitura, dramatizações, contação de histórias) de forma que envolva os alunos na ação leitora, segundo relatam as professoras Sol e Estrela nos enunciados **472** e **480**, respectivamente.

472. Sol: [...] eu gosto de trabalhar a questão dos agrupamentos, em duplas. [...] todos os dias a leitura compartilhada, seja em roda de leitura, seja através de fantoche, através de dramatizações, contações de histórias, sempre estar lendo com as crianças, de formas diversas. (SOL, 2013 – Entrevista coletiva).

480. Estrela: Eu também trabalho muito, assim, a leitura, sempre com coisas que chame atenção. [...] eu procuro, [...] envolver eles na leitura, às vezes, eu faço uma leitura, depois vamos fazer a dramatização daquela leitura com os personagens, às vezes, eu levo também textos reflexivos sobre a vida, sobre respeito que a gente trabalha muito [...]. (ESTRELA, 2013 – Entrevista coletiva).

As professoras utilizam diversas estratégias para envolver o aluno de forma ativa no processo de aprendizagem mobilizando diferentes saberes cujo objetivo é o desenvolvimento de práticas exitosas no ambiente da sala de aula.

Acreditamos que elas compreendem que alfabetizar não se resume a um processo mecânico aparentemente simples de conhecimento das letras, de juntá-las e formar sílabas (COLELLO, 2004), depois frases, e após logo tempo, apresentar os textos as crianças. As professoras entendem a alfabetização como um processo complexo, no qual sua aprendizagem necessita de um conjunto de saberes a serem

movimentados e colocados em ação para, então, conseguir resultados esperados.

Em meio a complexidade do próprio sistema alfabético, ainda há heterogeneidade nos níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, e isso torna cada vez mais desafiante o processo de alfabetização, necessitando criar estratégias que provoquem a atenção dos alunos em turmas heterogêneas.

Sobre os diferentes níveis de aprendizagem das crianças, a heterogeneidade encontrada nas salas de aula, as professoras apontam algumas estratégias que conseguem desenvolver com base na mobilização do conjunto de saberes construídos ao longo do seu processo de formação e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

559. Sol: *Como a gente já conhece a criança, desde o início do ano, primeiro diagnóstico que é feito. A gente já descobre cada nível que a criança se encontra. Então assim, eu trabalho uma mesma atividade [...] de forma diferenciada. [...]* **563. Sol:** *Que envolva todas as crianças, mas que atenda às necessidades deles. [...]* (PÉROLA, 2013 – Entrevista coletiva).

Podemos perceber que as crianças tem a oportunidade de participar ativamente das aulas, pois são provocadas a se envolverem nas atividades propostas. Desse modo, as práticas alfabetizadoras das docentes demonstram a compreensão de que o conhecimento do leitor, não deve ser reduzido ao conhecimento das letras e de seus valores sonoros (FERREIRO, 2001).

A mobilização dos diversos saberes docentes, no cotidiano das práticas alfabetizadoras, é necessária e abre possibilidades para o alcance de resultados positivos nas ações do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Acreditamos que é por intermédio da utilização dos saberes por meio do trabalho, como um espaço do qual o professor se serve para a mobilização do seu leque de saberes, construídos ao longo dos processos de formação e experiências docentes, que as habilidades dos alfabetizados são construídas.

Depois de rememorar o que consideram importante, necessário, difícil, em relação ao modo como mobilizam os saberes no contexto escolar, nossas análises revelam que uma prática exitosa envolve aspectos mais do que a compreensão de que ensinar é só por paixão à docência, mas exige estudo, formação, rotina, compromisso, responsabilidade, trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises sobre a docência na alfabetização de crianças, considerando a construção e a mobilização de saberes no fazer pedagógico em sala de aula, permitiram importantes revelações acerca dos saberes das professoras alfabetizadoras. Tais saberes resultam de um processo contínuo que envolve o percurso de formação inicial e continuada, o desenvolvimento das experiências das práticas docentes e a relação teoria-prática. Acrescenta-se a isso, a reflexão da própria prática docente que proporciona um processo de ressignificação e melhoria da prática pedagógica.

Isso significa dizer que a construção dos diversos saberes docentes, possibilita uma reflexão sobre o que sabem e o que agem, de forma que possibilitem sua mobilização no cotidiano do contexto escolar, permitindo a utilização de estratégias que visam o alcance de resultados positivos no processo de aprendizagem das crianças.

As professoras alfabetizadoras, em seu cotidiano de desenvolvimento das práticas pedagógicas, sentem-se desafiadas a mobilizar diversos saberes docentes construídos ao longo do percurso de formação e de desenvolvimento profissional, de forma que provoque no aluno o gosto para estar na sala de aula, visando o desenvolvimento de uma formação integral. Para isso, elas procuram desenvolver estratégias diversificadas fazendo com que todos os alunos participem ativamente do processo de construção do próprio conhecimento do sistema alfabético.

Com isso, foi possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças é complexo. Por isso, para ensinar é preciso muito mais do que ter vocação ou paixão pela profissão docente, visto que a sociedade exige um professor que invista na formação, desenvolva uma rotina através de um processo de mobilização de diversos saberes docentes, que tenha compromisso, responsabilidade, desenvolva um trabalho coletivo que considera os processos de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002. Caxambu/MG. **Anais da 25ª ANPED.** Caxambu/MG. Disponível em <

www.anped.org.br/reunioes/25/mariaestelacampelot10.doc > Acesso em 09 Ago. 2012.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas**. Mossoró/RN, 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-33.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Ed. 6. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo 4

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
APRENDIZAGEM INFANTIL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE DIFICULDADES E
TRANSTORNOS DE
APRENDIZAGEM**

Leidiana Santos Matos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Leidiana Santos Matos

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana.

Especialista em Docência em Ensino Superior, pela Universidade Candido de Mendes.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discorrer sobre os processos de aprendizagem das crianças com (TA) ou (DA), bem como legitimar o quão relevante é a formação do professor diante da identificação desses transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Dito de outro modo, o artigo intenciona discorrer sobre a educação inclusiva, levando em consideração os dois aspectos já citados. Assim, este estudo conta com uma pesquisa bibliográfica e em alguns momentos apresenta estratégias de ensino coletadas de experiências empíricas da própria pesquisadora. Ao arcabouço teórico somam-se as contribuições de Ataídes (2019), Almeida (2014), Jesus e Souza (2017), Copetti (2005), Smith e Strick (2001) e alguns sites. Quanto a estrutura, o artigo está estruturado em uma introdução na qual se apresenta a delimitação, objetivos e tipo da pesquisa. No desenvolvimento discute-se o objeto de estudo da pesquisa por meio da relação teórica e na conclusão se faz um coroamento de tudo que foi ao longo do artigo apresentado, bem como apresenta se os resultados foram alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Transtorno. Dificuldade. Aprendizagem. Direito.

ABSTRACT

This study aims to discuss the learning processes of children with (AT) or (AD), as well as to legitimize how relevant teacher education is in the face of identifying these disorders or learning difficulties. In other words, the article intends to discuss inclusive education, taking into account the two aspects already mentioned. Thus, this study has a bibliographical research and at times presents teaching strategies collected from the researcher's own empirical experiences. Added to the theoretical framework are the contributions of Ataídes (2019), Almeida (2014), Jesus and Souza (2017), Copetti (2005), Smith and Strick (2001) and some websites. As for the structure, the article is structured in an introduction in which the delimitation, objectives and type of research are presented. In the development, the object of study of the research is discussed through the theoretical relationship and in the conclusion it makes a crowning of everything that happened throughout the presented article, as well as presents if the results were achieved.

KEYWORDS: Inclusive Education. Disorder. Difficulty. Learning. Right.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem, de modo geral, é um direito comum a todo cidadão, entretanto esse direito é, por vezes, colocado sob suspeita, tendo em vista as inúmeras realidades educacionais as quais os professores lidam. Face ao exposto, quando pensamos nos processos de aprendizagem infantil, inferimos que muitos são os entraves pedagógicos que os profissionais docentes encontram, uma vez que a sala de aula, heterogênea, apresenta crianças com características cognitivas diferentes, cujas singularidades precisam ser respeitadas e ressignificadas dentro de uma nova perspectiva de aprendizagem.

Além disso, aprender é uma característica natural do ser humano, pois o homem se faz à medida que aprende e se desenvolve sob diferentes aspectos. No entanto, existem condições – psicológicas, ambientais ou ainda neurológicas – que retardam ou prejudicam o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, para efeito deste estudo, discutiremos sobre os problemas de aprendizagem provocados por razões neurológicas, isto é, os transtornos e dificuldades de aprendizagem. No entanto, não pretendemos aqui caracterizar esses eventos, mas refletirmos sobre como eles estão sendo trabalhados de modo que favoreçam ao processo de aprendizagem das crianças.

Ademais, uma vez na sala de aula e em contato com o universo infantil, muitos professores encontram dificuldades em fomentar dinâmicas de aprendizagem com algumas crianças, seja porque elas possuem dificuldades, seja porque possuem transtornos de aprendizagem. Em qualquer uma das situações citadas, o diagnóstico é essencial a fim de potencializar as melhores estratégias pedagógicas que efetivem a aprendizagem dessas crianças. No entanto, o problema se agrava, pois, o professor, ao desconhecer o motivo que leva a criança a não aprender de forma significativa, não consegue pensar ou planejar metodologias cabíveis que possibilitem essa aprendizagem. Outrossim, ainda que a função do professor não seja a de diagnosticar a criança, uma vez que o problema que prejudica a sua aprendizagem é identificado, melhores e mais efetivas serão as intervenções pedagógicas usadas em cada uma, respeitando suas diferenças.

A criança quando não aprende ou não se mostra disposta a isso é porque não está bem, pois ninguém se sente feliz vendo que seus coleguinhas estão sendo elogiados ou atingindo níveis elevados de aprendizagem enquanto que ele (a) é deixado de lado, pois é justamente isso que ocorre quando determinada criança não aprende em relação a intensidade das outras - são excluídas e deixadas à margem do processo de ensino e aprendizagem -, uma vez que os professores não são e estão preparados, pedagogicamente, para lidar com as diferenças em sala de aula.

Portanto, é imperiosa a necessidade de o professor reconhecer e identificar, em sua prática pedagógica diária, se a criança que não está aprendendo sofre de um transtorno de aprendizagem ou se é uma simples dificuldade. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre os processos de aprendizagem das crianças com (TA) ou (DA), bem como legitimar o quanto relevante é a formação do professor diante da identificação desses transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Dito de outro modo, o artigo intenciona discorrer sobre a educação inclusiva, levando em consideração os dois aspectos já citados. Assim, este estudo conta com uma pesquisa bibliográfica e em alguns momentos apresenta estratégias de ensino coletadas de experiências empíricas da própria pesquisadora. Ao arcabouço teórico somam-se as contribuições de Ataídes (2019), Almeida (2014), Jesus e Souza (2017), Copetti (2005), Smith e Strick (2001) e alguns sites.

Quanto a estrutura, o artigo está estruturado em uma introdução na qual se apresenta a delimitação, objetivos e tipo da pesquisa. No desenvolvimento discute-se o objeto de estudo da pesquisa por meio da relação teórica e na conclusão se faz um coroamento de tudo que foi ao longo do artigo apresentado, bem como apresenta se os resultados foram alcançados.

Desse modo, de caráter não conclusivo, o trabalho aqui proposto visa contribuir para os estudos sobre Educação Inclusiva, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, de um modo geral, podendo seu *corpus* ser aprofundado em pesquisas futuras.

DESENVOLVIMENTO

Educação inclusiva enquanto um direito social questionado

Ao longo da história da educação brasileira, vimos que a educação inclusiva somente começou a ser pensada há, aproximadamente, quarenta anos, antes disso, alunos com algum grau de dificuldade cognitiva ou motora era tidos como “loucos” ou “incapazes”; esses rótulos eram suficientes para deixá-los à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de direitos sociais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, reconhece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Sob esse viés, O Brasil conta, a exatos trinta anos, com uma política de educação inclusiva na qual se reconhece o direito que todo cidadão brasileiro possui de está inserido em salas de aulas regulares, independente da sua condição. Esse direito constitucional foi potencializado em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial.

Entretanto, contrariando alguns desses direitos sociais já conquistados, o então ministro da educação Milton Ribeiro afirmou que o atual governo não deseja continuar com políticas de “inclusivismo”, o que gerou uma forte comoção nacional, visto que se aprende a respeitar as diferenças, vivendo com elas e não excluindo pessoas do “está junto”. O ministro chegou a afirmar que “algumas crianças com deficiência atrapalham”. Diante das críticas sofridas, Ribeiro tentou se justificar afirmando:

Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo 'inclusivismo', nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam.

Diante do exposto, percebemos que a educação inclusiva passou a ser tratada não mais como um direito, tendo em vista que o Estado não objetiva, conforme ficou claro na fala do então ministro, incentivar a inclusão dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, seja ela limitação física, seja cognitiva, nas redes regulares de ensino, o que, possivelmente, irá intensificar o quadro de segregações já existentes em relação a esse público. Portanto, as diferenças sociais não podem ser usadas como justificativas para mais exclusões, sobretudo, é preciso investir em

um projeto de sociedade que acolhe as diferenças, a fim de evitar A diferença que exclui e estereotipa.

Dificuldade ou transtorno de aprendizagem: qual a diferença e como identificar?

A princípio, é importante pontuar que, sempre que o professor percebe que o seu aluno não está aprendendo ou não está atingindo rendimentos pedagógicos iguais ou similares ao das outras crianças, ele se questiona: é uma dificuldade ou transtorno de aprendizagem? Nesse contexto, muitos são os caminhos percorridos antes de se chegar a um diagnóstico preciso. A criança acometida por transtorno ou dificuldade de aprendizagem será assistida, durante, antes, e após o tratamento e, somente depois de muitas avaliações de profissionais qualificados, é que o diagnóstico será dado.

Antes de nos aprofundarmos nessas questões, convém pensarmos: o que seria Dificuldade de Aprendizagem (DA) e Transtorno de Aprendizagem (TA)? Diante do exposto, é preciso destacar que o Transtorno de Aprendizagem é uma espécie de patologia ligada ao funcionamento do cérebro, geralmente, a criança nasce com essa característica que, somente, será identificada nos anos iniciais da escolarização. Dito de outro modo, o (TA) é algo interno, intrínseco ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, a dificuldade de aprendizagem é uma condição externa à criança e, na maioria das vezes, se manifesta quando a metodologia da alfabetização da escola, às vezes, não é a mais adequada para a realidade daquela criança. Pode ser ainda que essa criança trocou, muitas vezes, de professor, ao longo do ano letivo. A criança mudou de cidade e está em fase de adaptação. Os pais se divorciaram. Todos esses fatores citados podem gerar uma dificuldade de aprendizagem momentânea. Além desses aspectos, também existem as questões socioeconômicas que podem desencadear ou potencializar essas dificuldades de aprendizagem, a ausência de - alimentação de qualidade, acesso à saneamento básico e uma boa estrutura em casa -, são também motivadores para o surgimento ou agravamento dessas dificuldades.

Nesse sentido, Smith e Strick (2011, p.35) *apud* Ataídes (2019, p.20), afirmam que os transtornos de aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Sob esse viés, identificar o (TA) não é algo tão simples, tampouco o professor ou os pais

conseguirão sozinhos. É preciso um trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais qualificados. Assim:

Muitos psicólogos infantis, a fim de auxiliar pais e professores a identificarem se determinada criança sofre de (TA) ou (DA), chamam a atenção para que seja analisada a resposta da intervenção dada por essa criança. Por exemplo, se a criança está com uma dificuldade para aprender a ler, possivelmente, ela começará a ter um acompanhamento psicopedagógico ou fonoaudiológico, durante seis ou oito meses, se durante esse período ela passa a ter uma evolução significativa, implica que, o que essa criança tinha, era apenas uma dificuldade de aprendizagem, pois ela teve uma boa resposta a intervenção. Por outro lado, se determinada criança passa por essa mesma situação e os ganhos com o tratamento são poucos e lentos, a gente presume que é um transtorno de aprendizagem específico (SANTOS & PISCINATO, 2017, p.40)

Nesse movimento, Copetti (2005, p.60) *apud* Ataídes (2019, p.22), diz que:

É necessário avaliar detalhadamente a história da criança, o ambiente familiar, escolar, e a existência de problemas emocionais na vida do estudante. Entretanto, o autor enfatiza que esse diagnóstico é complexo e que esbarra em diferentes desafios como a falta de equipes multidisciplinares e de instrumentos diagnósticos. Sendo assim, muitas avaliações só consideram as manifestações clínicas (sintomas), abrindo o espaço para erros de diagnóstico. As pesquisas relacionadas com o tema mostram que os principais transtornos de aprendizagem encontrados na atualidade são os seguintes: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Os transtornos de aprendizagem diferentemente das dificuldades de aprendizagem, são mais difíceis de serem diagnosticados, uma vez que não são mostrados em ressonâncias ou eletroencefalograma, por exemplo.

Ressalta-se, ainda, que a criança com (TA) não é incapaz de aprender, pois esses transtornos não são uma deficiência irreversível, mas um convite para se pensar em métodos de ensino apropriado para atender as particularidades dessas crianças. Posto isso, as crianças diagnosticadas com (TA) não devem, jamais, serem confundidas ou rotuladas enquanto “deficiente mental”.

Sobre esse viés, Almeida (2014) diz que:

Considera-se que uma criança possui transtornos de aprendizagem quando ela não apresenta um desempenho compatível com sua idade quando lhe são fornecidas experiências de aprendizagem apropriadas; Apresenta discrepância entre seu desempenho e sua habilidade intelectual em uma ou mais das seguintes áreas: expressão oral e escrita, compreensão de ordens orais, habilidades de leitura e entendimento de cálculo e raciocínio lógico (p.56)

Os alunos diagnosticados com (TA) precisam ser acolhidos em sua singularidade. Muitos são os casos de crianças que são excluídas ou postas à margem

do processo de ensino e aprendizagem por possuírem algum tipo de transtorno e, por conseguinte, estereótipos como: “é louco”, “é grogue” e é “lerdo” são repercutidos, muitas vezes, no próprio cenário escolar.

Os termos transtornos e dificuldades de aprendizagem devem ser abordados e entendidos na intenção de que sejam compreendidos seus nuances e diferenciações, pois, por vezes, os professores e o pais até entendem que a criança passa por alguma dificuldade e tentam trata-la de forma leiga, cometendo erros de diagnóstico, algo que não condiz com a realidade e tampouco eles têm conhecimento científico para traçar diagnósticos.

Por outro lado, é preciso destacar que nem sempre o fato de uma criança não aprender significa dizer que ela tenha algum tipo de transtorno de aprendizagem. Logo, sabemos que a criança que não aprende é porque apresenta alguma limitação que é dela mesma e que faz parte do seu processo de desenvolvimento, da sua evolução, mas que acaba dificultando o desempenho escolar. Em todo caso, uma vez identificada a dificuldade de aprendizagem, um profissional qualificado deverá ser acionado a fim de se efetivar um tratamento e efetivar um diagnóstico preciso.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), grande parte das crianças brasileiras chegam ao terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. Face ao exposto, podemos pensar que esse fato ocorre porque as crianças, possivelmente, podem ter algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem ainda não identificada ou porque podemos, aqui, estar diante de questões que envolvem a qualidade do ensino. Nesse sentido, é sempre bom analisar as causas que estão dificultando a aprendizagem: são questões internas da criança ou externas a elas?

Uma vez que a escola tem o discernimento de que cumpre sua função social e oferece um ensino de qualidade a todas as crianças, mas a dificuldade de aprendizagem ainda persiste em muitas delas, provavelmente, a questão de não-aprender é uma condição interna do menor. Desse modo, o diagnóstico preciso a fim de identificar se determinado caso se trata de (DA) ou (TA) é crucial para o trabalho do professor em sala de aula, pois, uma vez munido desse conhecimento, o profissional docente planejará as melhores estratégias pedagógicas capazes de fomentar a aprendizagem do seu aluno, respeitando as suas particularidades.

Didática e manejo em sala de aula

Sabe-se que, em um primeiro momento, é o professor quem identifica que determinado aluno pode possuir algum tipo de transtorno de aprendizagem, uma vez confirmada as suspeitas, como o professor deverá proceder para que a aprendizagem das crianças com transtornos de aprendizagem ocorra?

Segundo Jesus & Souza (2017), em termos pedagógicos, não existe um caminho definido a ser seguido, mas em processos de definição, tendo em vista que a aprendizagem de um aluno com (TA) pode ocorrer de forma distinta a outra criança que também possui o mesmo transtorno. Logo, os autores apontam que é preciso atentar-se para as particularidades de cada criança e analisar bem como elas respondem aos estímulos oferecidos, a fim de, a partir dessa observação, planejar as melhores estratégias metodológicas que despertem as competências e as habilidades desejadas.

Sob esse viés, os autores apontam possíveis estratégias facilitadoras que poderão ser usadas pelos professores com o intuito de potencializar o processo de aprendizagem, a saber:

(...) Sentar na frente: aluno com (TA), assim como as outras crianças, se distrai facilmente. Logo, sentar-se no final da fila dificultará o seu acesso ao professor; Oscilação da voz e realçar momentos importantes: o professor deverá mudar o timbre da voz, para mais ou para menos, dependendo da situação, com a intenção de chamar a atenção da criança para si; Repetir termos significativos a fim de auxiliar na memorização das crianças; Ficar atento se a criança está distraída; Na mudança de aula ou de assunto, verificar se a criança já se restabeleceu para a nova etapa (JESUS & SOUZA, 2017p. 56)

Entretanto, é preciso destacar que muitos professores não conseguem identificar se o seu aluno sofre de dificuldades de aprendizagem ou transtornos, pois as universidades ou faculdades, em sua maioria, não ensinam sobre essas questões mais específicas da criança. Desse modo, Gonçalves; Crenitte (2014, p.827) *apud* Ataídes (2019, p.30), afirmam que:

Desta forma, uma das proposições do estudo para a formação continuada de professores é o investimento maciço na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se.

Urge, portanto, que medidas devem ser tomadas no que diz respeito a formação do professor, uma vez que ele, quando devidamente formado e instruído de conhecimento científico, poderá identificar, com mais facilidade, esses transtornos ou dificuldades de aprendizagem, uma vez identificados esses possíveis problemas, os pais serão informados e procurarão ajuda profissional, por conseguinte, o diagnóstico se dará de forma mais rápida e efetiva, pois o professor os sinalizou, precocemente.

CONCLUSÃO

Desse modo, vimos, ao longo do trabalho, que a aprendizagem é um direito inerente a todo e qualquer cidadão. Todavia, há fatores que dificultam ou coíbem os processos de fomentação de uma aprendizagem infantil saudável, dentre esses fatores destacamos, aqui, os Transtornos de Aprendizagem (TA) e as Dificuldades de Aprendizagem (DA). Esses aspectos internos e externos à criança, quando não reconhecidos ou tratados, clinicamente e no âmbito pedagógico de sala de aula, se tornam em estigmas que a criança levará por toda uma vida. Portanto, é crucial que haja mais discussões e estudos sobre a educação inclusiva, a fim de garantir o direito que toda criança tem: direito a uma educação de qualidade, independente da sua condição.

Nesse movimento, é preciso ainda que novas perspectivas formativas para o professor sejam pensadas, perspectivas essas que contemplem os aspectos singulares discutidos, aqui, sobre criança com (TA) ou (DA), pois esse conhecimento, uma vez oferecido ao professor, será um divisor de águas em seu fazer pedagógico e, essencialmente, reverberará na aprendizagem dessas crianças. Entretanto, reconhece-se ainda que grande é o desafio que esses profissionais da educação enfrentam em sala de aula, pois, a maioria deles, não são preparados para lidar com as diferenças, tampouco identificá-las. Portanto, é essencial também que haja mais investimentos na formação inicial e continuada do professor para que eles, juntamente com os pais, consigam, após o diagnóstico oferecido, fomentar as melhores estratégias pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem dessas crianças, pois aprender é um direito de todos e é dever da escola e da família.

Logo, conclui-se que o objetivo deste trabalho foi cumprido, uma vez que procurou-se enfatizar a necessidade e a urgência em se pensar nas dinâmicas de educação inclusiva e de aprendizagem que favoreçam a produção de conhecimento para todos, sem exclusões ou segregações, tendo em vista que os diagnósticos de transtornos ou dificuldades de aprendizagem não podem continuar a ser entraves simbólicos para que a aprendizagem não aconteça de forma efetiva para essas crianças. Sendo o diagnóstico oferecido, é dever de todos os envolvidos se mobilizarem de forma pedagógica e proativa a fim de auxiliar essas crianças a atingirem níveis elevados de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ATAÍDES, Mariana Lopes. **Concepções e necessidades de formação de futuros professores sobre as dificuldades de aprendizagem**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2019.

ALMEIDA, R. M de. **As dificuldades de aprendizagem**: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistema) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COPETTI, J. **Dificuldade de Aprendizagem: Manual para os pais e professores**. São Paulo: Juruá Editora, 2005.

JESUS S.J; SOUZA, T.L.V. Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Argumento**, jan./abr, p.33-44, 2017.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sites consultados

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacaobasica/2021/08/4946234-o-que-esta-em-jogo-quando-ministro-fala-em-educacao-para-pcds.html>

Capítulo 5

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA EJA:
RELEVÂNCIAS E DESAFIOS**

**Genivaldo Ferreira Sá
Leliana Santos de Sousa**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: RELEVÂNCIAS E DESAFIOS

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN EJA: RELEVANCES AND CHALLENGES

Genivaldo Ferreira Sá

*Mestre em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Gestor do CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista do município de Cícero Dantas – BA. Membro dos grupos de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade EDUCON/UFS/CNPq.
genivaldoferreirasa@yahoo.com.br*

Leliana Santos de Sousa

*Doutora em Ciências da Educação – Université Paris 8. Professora do componente Análise Cognitiva no DMMDC, Integrante do Grupo de Pesquisa: Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)formação, Currículo e Trabalho – REDPECT. Professora do DCH I e do Programa Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq.
sousaleliana@hotmail.com*

RESUMO

Neste artigo, tratamos de analisar a importância que a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA possui frente aos desafios peculiares que os estudantes da referida modalidade enfrentam. Assim, objetivamos refletir acerca da relevância e do modo como é pensada a formação continuada dos professores de pessoas jovens, adultas e idosas. Nesse sentido, investigaremos os impactos da formação contínua de professores no que concerne à prática pedagógica destes sujeitos na educação dos sujeitos da EJA. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa aliada à pesquisa bibliográfica. Nesse estudo, concluímos que o professor inserido no processo de formação continuada é responsável pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, criativa, reflexiva e autônoma.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. EJA.

ABSTRACT

In this article, we try to analyze the importance that the continuing education of teachers of Youth and Adult Education - EJA has in view of the peculiar challenges that students of the referred modality face. Thus, we aim to reflect on the relevance and how the continuing education of young, adult and elderly teachers is thought. In this sense, we will investigate the impacts of continuing teacher education with regard to the pedagogical practice of these subjects in the education of the subjects of EJA. For this, we use the qualitative approach combined with bibliographic research. In this study, we concluded that the teacher inserted in the process of continuing education is responsible for the development of a critical, creative, reflective and autonomous pedagogical practice.

Keywords: Continuing education. Teachers. EJA.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um desafio aliado às constantes transformações e demandas, contemporaneamente, invocadas pela sociedade. Como exemplo, destacamos a Educação de Jovens e Adultos - EJA, originada dos anseios da população mediante às mudanças do contexto político, social e econômico brasileiro.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos - EJA necessita de práticas pedagógicas pautadas não somente na perspectiva do letramento, mas em ações capazes de apontar caminhos para a elaboração de novas propostas curriculares para EJA. Nesse sentido é necessário questionar a funcionalidade de um modelo de currículo imposto a todo o universo escolar no qual habitam os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Nessa perspectiva, objetivamos aqui suscitar questionamentos acerca da formação continuada de professores e a relevância desta para os sujeitos da EJA mediante o atual modelo de currículo destinado aos educandos da supracitada modalidade.

Diante de todos os questionamentos aqui suscitados nos interessa saber como a formação continuada de professores da EJA contribui de maneira significativa para a prática docente na modalidade de educação em questão.

Assim sendo, os sujeitos da EJA necessitam de caminhos os levem para a construção de novos conhecimentos que elevem suas potencialidades. Desse modo, é importante reconhecer a existência dos saberes provenientes da experiência de vida

e da cultura do educando em conformidade com as habilidades profissionais que contribuem para o resgate de uma imagem positiva do jovem e adulto.

Nesta perspectiva, o passo basilar na EJA é romper com as propostas curriculares pensadas longe das especificidades do aluno. Desse modo, é importante possibilitar que esses sujeitos construam suas próprias trajetórias de educação formal condizentes com os saberes e demandas dos educandos.

Ainda nesse trabalho, veremos que são necessárias condições peculiares, para o sucesso da Educação de Jovens e Adultos, que vão desde a revisão do currículo até a necessidade de compreender que o educando da EJA precisa conciliar vida familiar, trabalho e estudo.

RELEVÂNCIA E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EJA

A expressão formação continuada substitui termos anteriormente usados tais como capacitação, treinamentos e reciclagem, incorporando assim um viés crítico à formação contínua de professores, uma vez que tais denominações caíram em desuso por não valorizarem a autonomia intelectual do professor, pois se baseavam em propostas previamente estabelecidas a serem apresentadas aos profissionais docentes para que as inserissem em sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva, a formação continuada é relevante para as diversas modalidades de ensino, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os profissionais dessa modalidade lidam com um público que necessita de uma prática que respeitem e validem os diversos saberes que o jovem, adulto e o idoso possuem em decorrência de seu conhecimento de mundo, enfim, de sua cultura.

Diante disso, a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e da atividade humana como prática que se transforma constantemente perante os avanços e mudanças na sociedade do conhecimento, assim considerada por muitos estudiosos.

A sociedade é mutável e o saber construído sobre ela precisa ser revisto e ampliado constantemente. Dessa forma, os programas de formação continuada são relevantes para a atualização, ampliação e transformação do conhecimento docente, principalmente para analisar as mudanças decorrentes da prática docente. Nessa perspectiva, Demo (1996, p. 273) afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. [...] Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.

Conforme expressa o autor, o processo de formação continuada tem como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo como objetivos as transformações almejadas para a sala de aula e para a construção autônoma da intelectualidade docente paralelamente a isto ocorrerão avanços quanto a aprendizagem dos educandos.

Assim, a formação continuada adquire notório significado, pois possibilita ao professor e também ao aluno da EJA efetiva participação no mundo que os cerca, incorporando esta vivência na conjuntura dos saberes docentes e discentes.

No cenário das recentes e atuais políticas educacionais introduziu-se no Brasil uma nova concepção do professor e de sua formação, tomando como pressuposto a reforma institucional como base determinante das novas instâncias de formação. Dessa forma, os conhecimentos e as habilidades inerentes à garantia da formação de professores abrangem toda uma amplitude de saberes direcionados para o trabalho docente, envolvendo assim o conhecimento sobre infância, adolescência, juventude e fase adulta além de conhecimentos referentes às dimensões culturais, profissionais, sociais e políticas da educação.

A formação continuada do professor, independente da modalidade de ensino na qual está inserido, deve ser então a mais abrangente possível, de modo que possibilite ao educador a renovação e reflexão permanentes da competência pedagógica. Partindo desses pressupostos, Demo (1996, p. 274-278) relaciona alguns dos aspectos mais significativos que se espera do educador no contexto da formação:

Capacidade de pesquisa, capacidade de elaboração própria, capacidade de analisar processualmente, capacidade de teorizar as práticas, capacidade de atualização, capacidade de trabalho interdisciplinar e capacidade de manejar instrumentos eletrônicos.

Consoante o autor acima mencionado o saber ou conhecer pressupõe a capacidade de compreender, analisar e utilizar profissionalmente os novos dados e descobertas cujo acesso é possibilitado ao educando e educador. Nesse sentido, “aqueles que dominam o conhecimento intervêm nas relações sociais, ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. SACRISTÁN, (1999, p.25).

Destarte, a formação continuada denota pesquisa pela qual o profissional do magistério busca novas estratégias para a consolidação do trabalho docente. Nesse sentido, Freire (1999, p. 25) assevera que:

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

Nesse sentido, a formação continuada constitui-se como um importante espaço de pesquisa que propicia condições para percepção das necessidades do alunado e das próprias demandas docentes, tanto nas dimensões individual, profissional e pessoal quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atender as necessidades e peculiaridades dos sujeitos da aprendizagem.

A educação de jovens e adultos – EJA tem como função tornar possível a educação de pessoas jovens e adultas e idosas que não conseguiram se escolarizar na faixa etária regular devido a diversos fatores.

Nesse sentido, o retorno à escola pressupõe a aquisição de informações e, de forma especial, a transformação do conhecimento prático em conhecimento teórico, por meio de trocas de experiências orientadas pelas práticas pedagógicas de modo a se preparar para a convivência social.

Diante disso, observamos a importância que a escola possui no que diz respeito à formação do aluno para a vida. A atuação docente deve estar pautada em conhecimentos que resultem em saberes universais capazes de formar o sujeito para a execução de atividades técnicas pertinentes à formação à qual está inserida, mas com valorização no tocante aos contextos sociais e humanísticos.

Entendemos que o processo de humanização do sujeito, em sua dimensão histórica, se dá através das relações com a natureza, com outros seres humanos e com a produção material necessária à sua própria sobrevivência.

O distanciamento da formação educacional em relação à formação dos sujeitos da EJA apresenta-se como principal ponto de partida para a junção de ambos os tipos de formação. No que concerne à EJA, o referido distanciamento, por muito tempo, tornou-se ainda mais crítico, uma vez os sujeitos dessa modalidade são, majoritariamente, trabalhadores ou sujeitos em busca da inserção e permanência no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação do educando da EJA é uma alternativa concreta de viabilizar a ascensão não somente social, mas também econômica do sujeito em formação.

Dessa forma, notamos a possibilidade da constituição de uma nova história para os sujeitos da EJA perante a luta e os anseios destes cuja formação ocorre constantemente e, no modo de sobrevivência cotidiana, produz também cultura e conhecimento, e desse modo constituem sua história. Percebe-se o caráter intrínseco entre educação e trabalho devendo estes, serem percebidos como processos de construção social e independência dos sujeitos.

Outro aspecto importante a ser repensado na EJA é o currículo, umavez que este deve estar alinhado à heterogeneidade que esse grupo apresenta, considerando as diferentes etnias, faixas etárias, localizações geográficas e origens, seja um aluno do campo ou urbano, detento, migrante ou de outras culturas. A diversidade de público, não só de alunos, mas também de professores, de formações e de realidades.

Não devemos oferecer um estudo aligeirado e compensatório e sim oportunizar uma formação que os contemple ao longo da vida. Identificar como ele se vê, isto é, o educando e como o outro o observa, pode ser o caminho para construção de novas práticas de ensino que elevem suas potencialidades e o prepare para o mundo do trabalho. Assim, o reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural e de suas habilidades profissionais certamente contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, fortalecendo sua autoconfiança.

Desse modo, é imprescindível que o professor conheça o ambiente no qual o educando está inserido, seu cotidiano para que desenvolva seu papel de mediador e

incentivador na busca e aquisição do conhecimento de forma socializada, pois o ensinar e aprender são uma troca mútua.

Apesar de ter se passado algumas décadas esse quadro de descaso com a formação de Professores específicos para atuar na EJA ainda permanece na educação brasileira. As propostas de formação de professores devem criar condições de estudo e de pesquisa, que estabeleça relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente, possibilitando a construção de conhecimento individual e coletivo. Percebe-se a importância da formação continuada do profissional atuante na EJA, para responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada sujeito.

É pertinente reconhecer que a maioria dos docentes está saindo das universidades com uma formação predominantemente científica e não pedagógica. Mesmo as universidades que oferecem cursos na área de Educação, poucas têm em seus componentes curriculares créditos para desenvolver um trabalho específico em Educação de Jovens e Adultos.

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional (DANTAS, 2016, p.141).

A autora supracitada, nos alerta para a especificidade no campo da EJA, quanto a diversos aspectos como: Práticas pedagógicas e vivências diárias, enfim todo currículo deve ser construído pensando no sujeito da EJA, assim como requerer formações específicas para os educadores e também condições para esse profissional atuar.

Para definir a especificidade de EJA, os gestores e professores não podem esquecer que o sujeito da EJA é fundamentalmente um trabalhador e na maioria das vezes em condição de subemprego, desempregado ou mesmo em trabalhos informais. Esses sujeitos muitas vezes chegam à escola cansados, com fome e com alguns minutos ou horas de atraso, isso é perceptível em nossa prática cotidiana com os sujeitos da modalidade de educação aqui examinada. Sendo assim requer tolerância, solidariedade e compreensão.

Os professores precisam ser sensíveis para perceber, dialogar e desenvolver práticas pedagógicas que despertem a motivação desses sujeitos, práticas que

interrogam o mundo do trabalho onde o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber experiencial e o saber sistemático. O processo de ensino e aprendizagem deve ser construído, em bases sólidas onde os sujeitos interajam, se encontrem e possam se sentirem parte dessa escola, reconhecendo como cidadão ativo que conheça e exerça seus direitos e deveres, que tenha autonomia nos estudos.

Faz-se necessário que o professor não se restrinja apenas à sala de aula, mas refletita suas ações e atitudes. Segundo Freire (1999, p.44), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso do aluno que vê o professor como um modelo a seguir. Dentre as atribuições do professor está o compromisso em mostrar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo a esta reescrever sua história e, também, compreender melhor o aluno e sua realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

A oportunidade de frequentar a escola possibilita aos sujeitos da EJA, aos quais foi negada a condição de se escolarizar na faixa etária regular, meios para a aquisição e aprimoramento dos conhecimentos previamente adquiridos em sua convivência familiar e social.

Neste sentido, a prática pedagógica do professor da EJA deve estar pautada em conhecimentos oriundos dos saberes universais capazes de imprimir nos educandos aptidão para valorização dos contextos sociais e humanísticos.

Desse modo, é relevante oportunizar aos jovens e adultos políticas públicas que assegurem a formação integral, possibilitando o diálogo contínuo entre a vida cultural e as diretrizes da educação, torna-se então, urgente repensar o papel da educação não apenas para atender às demandas econômicas, mas como condição para enfrentar os desafios das desigualdades sociais configuradas ao longo de décadas, uma vez que a escolarização se tornou uma exigência do mundo contemporâneo.

Neste contexto, para que a EJA cumpra objetivos é imprescindível que os professores desenvolvam em seu âmbito de atuação compromisso com os processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista as especificidades da referida modalidade de ensino, ainda existem muitas dificuldades para que os jovens e adultos não

alfabetizados tenham um ensino satisfatório e adequado. Conforme descreve Rodrigues (2010, p. 57)

Há a necessidade de se superar o processo pedagógico da EJA que apenas reproduza a lógica da transmissão do conhecimento egressa do ensino fundamental. Em que pese essa percepção, ainda é um desafio para os educadores estabelecer um processo pedagógico que se articule com as determinações estruturais e as experiências subjetivas e coletivas que envolvem a diversidade encontrada na educação de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, devemos levar em consideração os jovens e adultos como sujeitos peculiares com histórias e vivências diversificadas de saberes que devem ser valorizados e trabalhados pelo professor da EJA, trazendo os para o cotidiano da sala de aula. É imprescindível mencionar também que o currículo precisa está em sintonia com o mundo onde vive o educando e com os saberes destes. Assim, percebemos 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 só não permitem elucidar. O fato é que os professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente (MACEDO, 2007, p. 26).

Dessa forma, torna-se necessária a construção de propostas curriculares e de uma política pública de EJA proporcionais com as especificidades dos contextos históricos e sociais dos jovens e adultos. Assim sendo, o currículo da EJA deve estar em consonância com a diversidade cultural que esse grupo possui. Assim, não devemos oferecer uma educação aligeirada e compensatória, mas oportunizar a estes sujeitos a possibilidade de uma aprendizagem que os contemplem ao longo da vida. O tratamento compensatório e assistencialista causa, consoante Ribeiro (2001), um prejuízo para a construção da identidade da EJA como modalidade educativa. Ainda nesta perspectiva, Di Pierro (2005, p. 1.118) assevera que:

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Percebemos assim, que o esquecimento pelo qual a EJA passou no que diz respeito às alusões curriculares mediante o caráter compensatório e assistencialista que por muito tempo foi atribuído à referida modalidade de ensino.

No que se refere à formação de professores, esta temática ganha destaque legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Percebemos assim que a referida Lei, por meio de uma clara alusão à formação do professor, permite que este profissional tenha direito à formação e por meio desta normativa legal compreendemos que o professor da EJA assim como o educador das demais modalidades possam atualizar suas práticas e garanta aos educandos uma aprendizagem positiva.

Assim sendo, a Lei a qual destacamos aqui orienta a educação brasileira no que diz respeito à sua organização administrativa e curricular. Garante uma conquista para o sistema educacional brasileiro, porém apesar da implantação legal é preciso que sejam vivenciadas e obedecidas pelos entes federados, estaduais e municipais, para que o sujeito professor desenvolva o seu crescimento profissional e realize um trabalho de qualidade que atenda às reais necessidades de aprendizagens dos sujeitos educandos.

Desse modo, é imprescindível que o professor possa aprimorar sua prática continuamente que possa desenvolver seu papel de mediador e incentivador na busca e na construção do conhecimento de forma atrativa e próxima da realidade do educando da EJA, pois o ensinar e aprender se caracterizam como uma mutua troca de experiências. Conforme asseveram Haddad e Di Pierro (2000, p.15):

Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na área específica de formação de professores, tanto de nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Diante disso, percebemos que a formação de professores da EJA, ainda irreal na educação brasileira. Entendemos que as propostas de formação da modalidade de em estudo devem proporcionar condições de estudo que resultem numa estreita relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente. Percebemos neste sentido a importância da formação continuada do educador da EJA para que possa oferecer aos educandos uma aprendizagem justa e significativa.

É notório que os professores tem saído das universidades com uma formação cada vez mais técnica e menos pedagógica. A EJA é um campo de estudo e de pesquisa que necessita de ações e atividades pedagógicas distintas de outras modalidades. Exige-se assim um tratamento diferenciado para a formação de professores de jovens e adultos que não dispuseram de oportunidades para sua escolarização na idade compatível com a série.

É relevante lembrar que ainda não temos um perfil formado de como deve ser o professor da EJA. Mas, entendemos que este necessita de formação continuada específica capaz de estabelecer um diálogo entre teoria e prática vivenciadas no cotidiano da realidade escolar.

Nesse sentido, as instituições de formação de professores devem, conforme acrescenta Arroyo (2006) captar e incorporar os traços de um perfil rico de educador múltiplo, multifacetado, militante que vai além do ensinar a ler e a escrever. O autor sugere também, que não se pode esquecer da história do educador em seu processo de formação, pois é necessário apreender suas pluralidades, incorporar suas fronteiras e métodos que se fizeram de base para sua formação.

Os professores precisam de uma formação contínua que capaz de estabelecer diálogos e práticas pedagógicas capazes de despertar a motivação dos educandos da EJA. Dessa forma, é importante que o professor amplie sua prática além da sala de aula, para que possa promover uma reflexão das ações e atitudes não apenas do professor, mas, sobretudo do educando.

Assim, é papel do docente da EJA assumir a responsabilidade de transformar, por meio da educação, a vida de homens, mulheres, jovens e idosos que veem da educação o caminho para a satisfação de suas necessidades, sejam elas imediatas ou não. Essa percepção por parte do docente só é aprimorada por meio da formação continuada, ou seja, da reflexão docente cotidiana.

Compreendemos que a formação continuada permite ao professor, de maneira gradativa, construir e reconstruir sua prática pedagógica de maneira crítica, reflexiva

e autônoma, a partir de novas experiências. Havendo, portanto a necessidade de combinar elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999). Nesse sentido, ressaltamos a importância de olharmos para a formação docente e os impactos positivos desta na prática pedagógica, sobretudo, na EJA.

Portanto, é imprescindível ênfase na formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esta modalidade foi marcada, historicamente, sob a condição de educação compensatória e não prioritária. Diante disso, as práticas desenvolvidas com os educandos da EJA se caracterizaram, por muito tempo, das mais distintas formas, consoante Moura (2008) tratava-se, dentre tantas outras, de uma reprodução da prática vivenciada pelo professor no seu processo de escolarização; reprodução da prática desenvolvida com as crianças e adolescentes do ensino fundamental, desconsiderando a historicidade e subjetividade dos jovens e adultos; prática sem compromisso com a evolução do aluno. Freire (1999, p.14) contraria essa perspectiva ao confirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Sendo assim, o autor traz à tona a reflexão acerca da figura dos docentes, chamando a atenção para a necessidade de oportunizar aos educandos a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Atualmente, evidenciamos ainda de forma gradativa a abertura que as instituições formadoras têm dado à formação de professores da EJA, a exemplo de algumas universidades que passaram a introduzir disciplinas designadas para o tema, em especial, nos cursos de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as abordagens que se constituíram neste trabalho podemos demonstrar como resultados, dentre outros, a importância e a necessidade da formação contínua dos professores da EJA para que estes possam melhor conduzir seu trabalho docente e consequentemente aprendizagem do alunado jovem, adulto e idoso que compõem a referida modalidade de educação.

Compreendemos ainda, que é imprescindível a reformulação do currículo da EJA para que se possa estreitar a relação aluno e conhecimento, uma vez, que a

bagagem cultural do sujeito da supracitada modalidade de ensino é fator de grande relevância para a construção de novos conhecimentos.

Diante do que foi discutido neste estudo percebemos que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é constituída de sujeitos oriundos de diversas classes sociais dentre outras especificidades próprias desses jovens, adultos e idosos que buscam aprimorar e autenticar seus saberes na escola que, por sua vez, precisa estabelecer possibilidades de aprendizagem mantendo estreita relação com o cotidiano do educando. Percebemos ainda, a importância de promover mudanças no currículo e nos aspectos metodológicos dentre tantos outros que envolvem a EJA.

Portanto, são necessárias propostas de inclusão pedagógicas específicas capazes de contemplar a complexidade da EJA e valorizar os diversos saberes que os educandos trazem de suas vivências diárias. Constatamos, então, que a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos é de grande relevância para a construção do conhecimento junto aos sujeitos envolvidos e deve ser contínua de modo que estabeleça uma estreita relação com o educando valorizando conhecimento de mundo deste, assim como seus anseios inerentes à aprendizagem.

Logo, a modalidade de educação mencionada neste estudo é composta, em sua maioria, de sujeitos trabalhadores oriundos de diversas classes sociais que buscam na escola não apenas a escolarização, mas a formação para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência e para tanto se faz necessário que a formação docente ocorra de maneira contínua e favorável à construção de um olhar destinado às práticas que se distanciem do modelo convencional de aprendizagem e que atentem a fatores sociais, culturais, humanos e históricos comuns aos sujeitos da EJA. Por fim, seguimos acreditando na melhoria da qualidade do ensino, sobretudo da EJA, impulsionado pelo poder da formação continuada do professor mediada pelas condições sólidas de trabalho nas escolas e pelas relações dialógicas entre os diversos agentes escolares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos**: Um campo de direitos e responsabilidades publica. Disponível no livro *Diálogos na educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa**. São Paulo. Cortez Editora, 1996.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES. Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2004.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 92, out. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: . Acesso em: 11 agosto 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, T. M. de M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2008. Disponível em: . Acesso em: 11 agosto 2020.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

RIBEIRO, V. M. **A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos**. In: RIBEIRO, V. M.(org.) Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RODRIGUES, Rubens Luiz. **Estado e políticas para a educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771p

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Capítulo 6

**FRACASSO ESCOLAR E
FRACASSO DE VIDA: O SER E
A PERSPECTIVA DO TER**

**Valéria Alves Lima
Marcilene Ricarda da Silva Valverde
Francielly Dias Costa Oliveira**

FRACASSO ESCOLAR E FRACASSO DE VIDA: O SER E A PERSPECTIVA DO TER²

Valéria Alves Lima³

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Trindade

Marcilene Ricarda da Silva Valverde⁴

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia - GO

Francielly Dias Costa Oliveira⁵

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia-GO e da Rede Particular de Ensino de Goiânia-GO

Resumo

A proposta deste trabalho consiste em uma revisão crítica da literatura compilada no livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* escrito pela autora Maria Helena de Souza Patto⁶, visando compreender a condição do fracassado ao longo da história através da análise do discurso “no que ele diz, no que ele não diz e no que ele contradiz” (2015, p. 29). A partir da pesquisa realizada, pode-se apontar que as ideias a respeito do fracasso escolar têm origem nas camadas mais pobres. Seriam eles, os pobres, os principais responsáveis por sua condição, tanto de vulnerabilidade, quanto de escolarização. Esta é uma concepção histórica, revelada por uma política liberal em diversos países, cujas raízes encontram-se no modo de produção capitalista. Uma observação atenta ao quadro de referência histórico e sociológico nos leva a uma reflexão crítica a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar em uma sociedade dividida por classes.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Liberalismo. Escola. Classes sociais.

² Trabalho apresentado e publicado nos anais do IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (IV ELPED).

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - e-mail: valeria.lima@ifgoiano.edu.br.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - e-mail: lene012008@gmail.com.

⁵ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás - e-mail: franciellydiascosta@gmail.com.

⁶ Maria Helena Souza Patto é doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo e, atualmente, professora titular da Universidade de São Paulo, membro da comissão editorial da revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas e consultora ad hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The purpose of this work consists of a critical review of the literature compiled in the book *The production of school failure: stories of submission and rebellion* written by the author Maria Helena de Souza Patto, specializing in the condition of failure throughout history through discourse analysis “in what he says, what he does not say and what he contradicts” (2015, p. 29). Based on the research carried out, it can be pointed out that the ideas about school failure originate from the poorest layers. They, the poor, would be the main responsible for their condition, both in terms of vulnerability and education. This is a historical conception, revealed by a liberal policy in several countries, with known roots in the capitalist mode of production. A careful observation of the historical and sociological frame of reference leads us to a critical reflection on the nature of the dominant conceptions about school failure in a society divided by classes.

Keywords: School failure. Liberalism. School. Social classes.

Introdução

A concepção de Fracasso escolar apoiada nos discursos liberais que visam culpabilizar os próprios indivíduos e sua condição de pobreza pelo próprio fracasso nos leva a compreender os aspectos falaciosos de como a escola foi, ao longo da história, se consolidando como meio de ascensão social, do ponto de vista da lógica mercadológica que nos faz acreditar que, empenhando esforços individuais necessários, qualquer indivíduo tem condições de obter sucesso na escola e, conseqüentemente, na vida profissional e financeira, aspectos fundamentais para “ser bem-sucedido”. Observamos que, neste contexto, o ser está diretamente relacionado ou condicionado ao ter. Este aspecto do engodo sobre as concepções de fracasso escolar é de suma importância para compreender a crítica que nos propomos realizar, uma vez que entendemos que o fracasso é resultado de múltiplas determinações, internas e externas ao indivíduo.

Assim, a inadequação aos processos formais de escolarização deve ser considerada nas diferentes esferas da vida do sujeito. Pretender determinar a/uma causa para o fracasso escolar é sempre uma falácia ou, no melhor dos casos, uma meia verdade. O fracasso escolar como fracasso de vida está diretamente relacionado ao modo de produção capitalista e suas interfaces com a vida econômica e social, que, em última instância, culpabiliza o sujeito por sua inadequação às suas diversas formas de opressão.

Metodologia

Para melhor explicitar os percursos desta pesquisa, convém destacar que este estudo é de cunho bibliográfico, por meio da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa dos dados encontrados, esta se deu através da leitura de artigos, monografias e obras os quais trazem à tona a temática supracitada. Assim, buscou-se obras que contribuíram com o estudo da temática de autoria de alguns estudiosos como Angelucci et al. (2004), Heller (1970), Moraes (2018), Charlot (2000) e trabalhos da autora Maria Helena de Souza Patto destacando a obra “*A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*”, publicada em 1990, sendo referência nesta pesquisa.

Resultados e Discussão

A pesquisa apresentada por Patto (2015) engendra uma trajetória empírica pelos meandros de uma escola de periferia, muitas vezes desconhecidos pelos cientistas responsáveis por diagnosticar os problemas de aprendizagem e da educação. A escuta dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização – alunos, professores, famílias, coordenadores e diretores – revela que são sujeitos capazes de elucidar o caminho do entendimento a respeito da “produção do fracasso”. Preconceitos, dramas, sonhos, dificuldades e alegrias de toda ordem compõem peças importantes do cotidiano escolar e revelam sua concretude histórica e os condicionantes políticos e ideológicos que o constituem.

Durante muito tempo, os profissionais da educação compreendiam as causas do fracasso escolar como sendo responsabilidade da própria criança ou de sua família, muitas vezes considerada culpada pela sua própria pobreza, uma vez que, privados social e culturalmente, estariam impossibilitados de aprender. A eterna busca por um culpado para o fracasso tenta dissimular seu caráter excludente e discriminatório em relação às camadas mais pobres da população. Ao responsabilizar os “professores mal formados”, desvela-se uma realidade de exploração e discriminação importantes sob o ponto de vista de uma sociedade de classes.

As ideias sobre a natureza humana, em primeira instância, e sobre as crianças em situação de fracasso, em segunda, desenvolveram-se no Brasil sob a égide de um “cientificismo ingênuo e racismo militante” (PATTO, 2015, p. 56), além do viés liberal vigente. Desta perspectiva, destaca-se a predominância de estudos

psicopedagógicos e problemas relacionados à instituição escolar; a elaboração de instrumentos para esclarecer as causas do fracasso escolar; a correlação entre classe social e escolaridade; a teoria da carência cultural; a ênfase nas características biopsicossociais do estudante e os déficits individuais. Temáticas essas que buscaremos elucidar mais adiante, entendendo a necessidade de que pesquisas sobre o tema do fracasso escolar figurem-se como uma tarefa urgente.

Por trás do avental branco do cientificismo

Entre as ciências, a psicologia certamente ocupou papel de destaque no campo da educação. No Brasil, a psicologia nasce no meio médico e tem sua ascensão datada em meados do século XIX, momento histórico marcado por um pensamento educacional fundamentado em teorias contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e vida social, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural. A partir dessa perspectiva, esta psicologia localiza a causa do fracasso escolar em características biopsicossociais, ou seja, na (in)capacidade do indivíduo. A psicologia científica nascente defende que a escola é capaz de realizar uma sociedade de classes igualitárias, com base no mérito pessoal, confirmando uma tendência do pensamento liberal.

No início do século XX, as causas para os problemas de aprendizagem eram atribuídas a problemas no aprendiz e variando desde razões físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. Patto (2015) observa que entre as ciências que na era do capital participaram do iluminismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque” (p. 61). Fica evidente que a psicologia contribuiu fortemente para a manutenção e legitimação, pelo *status* científico que lhe é conferido, do liberalismo e do racismo.

Coube também à psicologia o papel de criar ou validar instrumentos de avaliação das aptidões que fossem capazes de explicar o rendimento escolar desigual entre as crianças. Esta validação também recebeu respaldo do campo da medicina, saberes supostamente capazes de sanar os problemas educacionais com o tratamento adequado. A partir do início do século XX, países dependentes, como o Brasil, passaram a lutar pela introdução da psicometria e da pedagogia nova em seus

países. A partir do início do século XX, a psicologia vigente recebeu forte influência dos estudos da psicanálise nascidos, especialmente, na Europa. Essa incorporação de novas formas de compreender a formação do indivíduo muda significativamente a forma de compreender as dificuldades de aprendizagem.

A criação de clínicas de psicologia escolar para tratar alunos e professores tomou para si a responsabilidade de justificar cientificamente os déficits de aprendizagem ou explicar as dificuldades de professores pelos diagnósticos médico-psicológicos. Essa prática tem como principal objetivo dar uma resposta legítima que justifique o fracasso escolar e a maneira como pode individualizar os problemas de escolarização e fortalecer sistemas educativos excludentes. As crianças que não respondem às exigências das escolas acabam por ser rotuladas e, mais uma vez, a culpa pelo próprio fracasso recai sobre as camadas mais pobres e sobre as crianças dela provenientes, já que são nessas camadas sociais que se encontram o maior contingente de fracassados na escola.

Ainda nos dias atuais é cada vez mais urgente a necessidade de refletir sobre a escolarização de estudantes quando esta é marcada pela subordinação dos argumentos pedagógicos à luz dos laudos médicos. Um dos problemas que se coloca é a insuficiente articulação entre saberes especializados, como os da saúde e de uma certa psicologia, que supostamente seriam capazes de sanar as mazelas da educação, mas, muitas vezes, não representam a realidade educacional e nem os sujeitos envolvidos.

O enaltecimento dos laudos médicos como forma de conter o fracasso escolar, numa perspectiva individualizante e culpabilizadora do sujeito pelo desempenho escolar insatisfatório, desconsidera as multideterminações às quais os indivíduos estão expostos dentro de um modo de produção capitalista.

A partir da década de 1960, a uma certa psicologia soma-se a “teoria da carência cultural” que traz em suas raízes o elitismo no discurso educacional brasileiro. Esta teoria tenta justificar, cientificamente, como alguns grupos sociais acabam fatalmente sendo vistos como inferiores, neste caso, a classe trabalhadora e negros. A conclusão de que grupos raciais e oprimidos são menos dotados de capacidades intelectuais, escondida atrás do avental branco do cientificismo, são “verdades” difíceis de refutar. Todas essas explicações convergem para a manutenção e o fortalecimento de uma política liberal, fundada nos princípios enganosos da meritocracia e da ascensão social, pautadas no esforço individual,

desconsiderando toda a história de exploração a qual a classe trabalhadora, em especial os negros e imigrantes, foi submetida.

Por outro lado, a inserção de discursos de autoridade médica nos debates sobre o fracasso escolar apresenta soluções para os problemas de aprendizagem baseadas em laudos médico-psicológicos que são tratados por meio de controle medicamentoso⁷. No entanto, o cotidiano duro em meio à diversidade escolar do país que se soma às condições estruturais desfavoráveis de ordem social, econômica e cultural, além de marcadores sociais das diferenças tais como gênero, raça, pobreza e deficiência, não podem ser desconsiderados para se analisar o sujeito aprendiz. As considerações trazidas para este debate acendem um alerta para a importância de questionarmos a quantidade expressiva de estudantes diagnosticados com problemas no processo de escolarização que são encaminhados para tratamento de saúde fora da escola, numa perspectiva que busca as causas do fracasso no próprio indivíduo. Parece que pouco avançamos desde o início do século passado.

Qualquer que seja o diagnóstico, isto é, ainda que o estudante precise de fato ser medicado, é preciso a elaboração de planos conjuntos de atendimento que possibilitem ações intersetoriais. Percebemos a fragilidade de diagnósticos de alunos que não se "adequam" aos moldes da escola e dessa forma. Deixa-se de ter a devida preocupação em questionar as práticas institucionais que nem sempre dão conta de atender aos alunos em seus determinantes histórico-sociais.

O campo da educação sempre foi socialmente marginalizado em relação a outros campos do conhecimento, especialmente os saberes psicologizantes especializados de onde cada vez mais o cenário educacional atual vem sofrendo interferência. Assim, outras áreas sentem-se autorizadas a dizer o que deve ou não ser feito pelas instituições de ensino sem dar a devida atenção para suas particularidades e deficiências estruturais. Os problemas não estão centrados apenas nos alunos que não aprendem. Há outros fenômenos inter-relacionados que precisam ser levados em conta como as diferentes realidades que se encontram no espaço escolar. É preciso ampliar a visão sobre esse processo e seus desdobramentos já que a inadequação aos processos formais de escolarização se constitui em diferentes esferas da vida do indivíduo, uma vez que esse indivíduo que chega à escola carrega

⁷ A respeito do processo de patologização/ medicalização da educação, veja Meira (2012) e Moysés e Collares (1992, 1996, 1997).

consigo uma história social, cultural, econômica e familiar. Deste modo, pretender determinar a ou *uma* causa do fracasso escolar é sempre um engodo.

Crianças boas e crianças pobres

Em toda a sua obra, de diferentes formas, Patto (2015) nos chama a atenção para o fato de que a “desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais” (p. 54), ou que ela denomina “cientificismo ingênuo e racismo militante” (p. 56). São comuns visões preconceituosas e racistas contra as crianças mais pobres, negras e com família que elas caracterizam como desestruturadas, ou que não são “certinhas”, reproduzindo a ideia de que famílias de classes pobres são menos dotadas de capacidades intelectuais. Logo, reforçam a culpa pela situação de pobreza nas próprias famílias, numa perspectiva meritocrática engendrada pelo liberalismo vigente. Patto (2015) chama a atenção para um estudo de 1931, que comparava crianças-boas com crianças-pobres: “Note-se que a autora usa como antônimos ‘bom-pobre’ e não ‘rico-pobre’, como seria de se esperar. Este fato pode não ser casual; o oposto de bom é *mau*, o que pode ser um indicador da maneira implicitamente negativa de a autora conceber os integrantes das classes pobres” (p. 73).

Patto (2015) chama a atenção para “humanistas equivocados” que sonham um sonho de justiça numa ordem social estruturalmente injusta, como os ideais da Escola Nova, que, em última instância, reafirmam a clientela como causa do fracasso escolar. Nas entrevistas realizadas com as professoras de um determinado bairro da periferia da cidade de São Paulo, Patto (2015) nos aponta uma percepção da questão do fracasso escolar pelos olhos das educadoras envolvidas com as crianças que “se reprovam”, demonstrando uma versão “compatível com a ideia de que se oferecer a esses alunos a oportunidade de aprender, que eles aproveitarão ou não em função de suas características individuais e familiares” (p. 223). Esses discursos trazem consigo a ideia da determinação validada pela “Teoria da Carência Cultural”, que aparecem fusionadas na literatura educacional nos anos 1970. Teorias racistas perpassam o pensamento educacional brasileiro e parecem ser legitimadas pelos próprios educadores e até mesmo pelas famílias que se sentem culpadas por sua condição social e culpabilizam as crianças pelo próprio fracasso.

A partir dos anos de 1950, destacam-se novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro pela perspectiva do materialismo histórico, o que resultou numa concepção em que “a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital” (PATTO, 2015, p. 94). Além disso, a dualidade urbano *versus* rural se mantém nos discursos que tentam justificar as causas do fracasso escolar, apontando para a ideia de que as famílias provenientes dos meios rurais são menos dotadas de “civilidade” e capacidades cognitivas, o que dificultaria ainda mais a aprendizagem das crianças. Em última instância, “mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 2015, p. 146). Outras questões também se mostram importantes para que, de fato, possamos chegar ao cerne da questão sobre o fracasso dos alunos oriundos das classes menos favorecidas socialmente: “a visão negativa que têm da clientela é resultado de seu contato com elas na escola ou é anterior a esse contato? Essas crianças ‘saem da escola etiquetadas e estigmatizadas’ ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam?” (PATTO, 2015, p. 148).

Fracasso escolar: fracasso do indivíduo ou de uma classe?

Patto (2015) chama a atenção para a dimensão política envolvida na abordagem dos problemas educacionais, ficando evidente o interesse em favor das classes dominantes. O discurso educacional, em suas concepções, tende a perceber a escola como inadequada à clientela de baixa renda. Grande parte da literatura, no que se refere a pesquisas educacionais, mostra que os educadores têm, ainda, muitos estereótipos e preconceitos sociais quanto a famílias de baixa renda. De acordo com a autora, continuam a existir fortes tendências, que ela sintetiza das seguintes formas: a) As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida (p. 144). Dentro dessa perspectiva, coloca-se que a criança pobre não consegue aprender na escola devido a deficiências individuais; b) A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal (p. 146); c) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média (p. 148).

Para melhor compreender esse modo de produzir as relações que ainda hoje reverberam na conjuntura das relações escolares, é necessário dar um passo atrás. Patto (2015, p. 37) nos adverte que, a partir do final do século XVIII e início do século XIX “em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual, mas inexoravelmente a face do mundo”. Ao retomar as raízes históricas das dificuldades de aprendizagem, predominantemente ocorridas nos segmentos mais empobrecidos da população, precisamos re-conhecer o modo dominante de pensá-las, entendendo que o pensamento, filosoficamente, é a expressão das condições reais.

O enfoque institucional do fracasso não significa a negação de diferenças interclasses ou mesmo rejeitar explicações de natureza social, econômica e política para o fracasso escolar. Nesta análise, características culturais são vistas como expressão simbólica do econômico e do político, constituindo parte essencial da explicação do fenômeno. Longe de pretender fazer uma revisão da história do século XIX, a autora deseja simplesmente tecer uma “reflexão a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes” (PATTO, 2015, p. 36).

A ideologia liberal preza pelo mérito pessoal, tendo este como o único critério legítimo de seleção educacional e social. No Brasil, esse ideário político liberal acabou sendo legitimado pelos pressupostos da psicologia das diferenças individuais e pelos entusiastas da Nova Escola, numa exaltação de um modelo educacional que fosse capaz de medir as diferenças individuais e suas aptidões. Ou seja, pregavam a defesa da criação de uma escola que as levasse em consideração, sob “a crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real e possível, cabendo à escola promovê-la enquanto lugar supostamente privilegiado de identificação dos mais aptos, independente da origem social” (PATTO, 1988, p. 73). Os ideais da Escola Nova defendiam que o fracasso escolar estava localizado nos métodos de ensino e que os alunos poderiam aprender de acordo com suas disposições pessoais. Em suma, a pedagogia nova e psicologia científica estavam carregadas do espírito liberal e meritocrático, imposto pela “hierarquia das capacidades”, descrita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A concepção de escola como meio para ascensão social, ainda hoje, reverbera fortemente dentro e fora dos ambientes escolares. É comum o argumento de que o estudo e esforço individual podem garantir o acesso a bens de consumo. E isso, mesmo depois de anos de estudos e pesquisas que apontam a escola como

possibilidade de resistência e subversão, capaz de descortinar as artimanhas de um modo de produção com base na exploração da classe trabalhadora, como o fazem as teorias críticas, que intentam ultrapassar a ideologia liberal, entendendo que o indivíduo é uma síntese de múltiplas determinações, representando a unidade na diversidade. Por outro lado, a escola é também uma das poucas possibilidades de saída desse lugar de submissão e dominação. Através das possibilidades de exaltação do pensamento crítico, do esclarecimento e questionamento dessa sociedade de classes, do racismo estrutural de uma sociedade tão intrinsecamente constituída por visões enviesadas de preconceito e discriminação contra as classes mais empobrecidas, negros e imigrantes.

A pesquisa educacional, no Brasil, mais do que desejar conhecer, necessita compreender os aspectos históricos que contam sobre as ideias pedagógicas, entendendo que as ideias são geradas numa realidade social concreta. De outra forma, apresentam-se puramente como idealismo. O fato de as crianças da classe pobre não participarem das experiências específicas encontradas na classe média não significa que elas não possuam ou sejam privadas de experiência. Ao contrário disso, a pesquisa de Patto (2015) demonstrou que crianças das classes mais empobrecidas são dotadas de criatividade e inteligência para lidar com situações que se apresentam como um problema a ser resolvido. Patto (2015) observou e relatou importantes inconsistências entre o desempenho de sujeitos “culturalmente desfavorecidos” em situações formais e experimentais e o desempenho em situações informais ou do cotidiano escolar capazes de confrontar veementemente, as informações e relatos dos professores e psicólogos escolares a respeito da capacidade das crianças observadas em sua pesquisa. Talvez a grande contribuição da pesquisa realizada seja a lição de enxergar as crianças das classes menos favorecidas pelos olhos delas mesmas, como *sujeitos* do processo de exclusão ao qual estão submetidas e não apenas como números frios *sujeitos* às estatísticas oficiais que nada contam sobre suas histórias.

Considerações Finais

Um olhar atento e cuidadoso a respeito da história da educação no Brasil nos permite compreender, de forma ampla, os caminhos e descaminhos que a levaram a construir a escola brasileira como um instrumento a serviço da forma(ta)ção,

(de)formação e conformação ao modo de produção capitalista, elogioso ao mérito que temos concebido e vivenciado ao longo dos anos. Sabemos que a história das ideias é sempre constituída no campo social e o direito à educação na sociedade capitalista se dá pela contradição a ela inerente: é preciso incluir para excluir. Embora a exclusão seja inerente à sociedade capitalista e seja uma regra estruturante dela, ela faz parte da lógica de inclusão. O direito à educação, nesta sociedade de classes, é garantido a todo indivíduo, *toda criança na escola*, diz o lema. Ou seja, pela lógica liberal, todos os indivíduos são dotados de capacidades, cabe a cada um se esforçar para conseguir alcançar o topo da pirâmide.

A compreensão sobre o fracasso escolar resulta numa síntese de múltiplas determinações. Entre elas, a precariedade do sistema escolar tem a grande responsabilidade na desqualificação das crianças provenientes de famílias de baixa renda. Mas, a instituição escolar ainda pode ser entendida como um espaço possível de reflexão sobre as práticas escolares, no sentido de conscientização dos problemas educacionais; e, dessa forma, favorecer a ruptura das práticas cristalizadas que rotulam e estigmatizam as crianças pobres.

A escola deve ser vista como um local que ainda propicia a aquisição de conhecimentos privilegiados em nossa sociedade, e que, portanto, pode possibilitar condições para enfrentar uma luta por seus interesses de classe. A escola como um espaço de subversão poderá garantir voz às sub-versões apresentadas pelas famílias e pelas próprias crianças sobre suas dificuldades, seus desejos, seus sonhos, sua realidade, fornecendo elementos para se pensar e pesquisar esta questão, partindo da própria materialidade dessas crianças “que não aprendem”. Conforme Patto (2015), “não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar alunos desinteressados; é uma questão lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo” (p. 113).

O ponto que realmente chama a atenção é a presença de uma autoimagem bastante negativa, que se expressa diferentemente em cada criança, através de comportamentos, como timidez, desconfiança, tristeza. Além disso, as crianças se percebem como incapazes, ao mesmo tempo em que mantêm o desejo de ir bem na escola. Isso reforça a importância de os profissionais da educação acreditarem na possibilidade de promover transformações na escola, através do resgate dos aspectos positivos presentes nessas crianças, paralelamente ao desenvolvimento de um

trabalho de conscientização junto aos professores, para que esses possam rever suas práticas. As implicações do fracasso escolar não se restringem às crianças em si, pois há repercussão também na família que acaba sendo convencida, muitas vezes pela escola, da incapacidade que a caracteriza.

No sentido de trans-formação social, a escola deixa de ser vista apenas como reprodutora da ideologia dominante, mas, também, como um espaço próprio onde transformações podem ser efetuadas. Os conhecimentos trabalhados pela escola devem ser valorizados como importantes instrumentos para a socialização do saber historicamente construído, imprescindível na luta por interesses de classe. Que a escola cumpra seu papel transformador e seja capaz de realizar importantes retoques, a fim de contribuir para a elevação do conhecimento vivo, o esclarecimento, a crítica e a racionalidade.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha. et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º Grau do município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, Ano 11, n.53, p. 13-28, jan./mar., 1992. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1831/1802>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar- ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Boitempo, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Petrópolis. 6º ed. Paz e Terra, 1970.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo**: antigo e moderno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MORAES, Edissônias Cordeiro. **A relação da escola com as famílias empobrecidas**: a atualidade da obra A produção do fracasso escolar. Brasília, 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível - crianças que não- aprendem-na-escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado das Letras, 2001

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed., revisada e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015

Capítulo 7

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO-
AÇÃO, CURRÍCULO E
FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ANÁLISES
DAS CONCEPÇÕES DE
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

**Taciara Laís Borgartz
Rúbia Emmel**

INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO-AÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Taciara Laís Borgartz⁸

Acadêmica do Curso de Pós-graduação em Biodiversidade e Conservação, Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi, e-mail: taciaraorgartz@gmail.com

Rúbia Emmel⁹

*Professora Doutora, na área de Pedagogia e ensino de Ciências Biológicas, Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo.
e-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br*

RESUMO: Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar as concepções de currículo dos licenciandos em Ciências Biológicas em formação inicial, durante o curso no componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. Os movimentos formativos experienciados pelos sujeitos (dezenove licenciandos) foram registrados nas escritas narrativas tendo como instrumento de coleta de dados diários de bordo, que facilitam o processo reflexivo. Para análise dos dados, utilizou-se planilha eletrônica Excel (software da Microsoft), com sua ferramenta de filtro, para constituir quadros e tabelas. As palavras-chave foram filtradas, o que possibilitou reconhecer os licenciandos, nominados como L1 a L19, que utilizaram determinada palavra-chave. Os focos temáticos com mais palavras-chave foram: Conhecimento escolar e discurso pedagógico (10), Experiências (7) e Formação (5); o foco temático Documento apresentou 2 palavras-chave. O foco temático que obteve mais frequência na soma das palavras-chave foi: Experiência, contando com um total de 22 registros. Através das leituras e análises desta investigação-formação-ação foi possível compreender que o currículo está associado à ideia de organização de conhecimentos pré-estabelecidos por meio de vivências, adquiridas tanto meio acadêmico quanto nas memórias do processo de escolarização na Educação Básica. Portanto, acreditamos que nesta investigação-formação-ação foi possível aos licenciandos assumirem pela reflexão a ressignificação de conceitos.

⁸ Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. E-mail: taciaraorgartz@gmail.com.

⁹ Professora Doutora, na área de Pedagogia e ensino de Ciências Biológicas, Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Ensino de Ciências/Biologia. Escritas narrativas.

ABSTRACT: This research had the general objective of analyzing the conceptions of curriculum of undergraduate students in Biological Sciences in initial training, during the course in the curricular component of Didactics, Curriculum and Organization of Pedagogical Work. The formative movements experienced by the subjects (nineteen undergraduate students) were recorded in narrative writings, using as instrument of data collection logbooks that facilitate the reflective process. For data analysis, we used an Excel spreadsheet (Microsoft software), with its filter tool, to create charts and tables. The keywords were filtered, which made it possible to recognize the students, named L1 to L19, who used a certain keyword. The thematic focus with more keywords were: School knowledge and pedagogical discourse (10), Experiences (7) and Training (5); the thematic focus Document presented 2 keywords. The thematic focus with the highest frequency was: Experience, with a total of 22 keywords. Through the readings and analysis of this research-action-research, it was possible to understand that the curriculum is associated with the idea of organization of pre-established knowledge through experiences, acquired both in the academic environment and in the memories of the schooling process in Basic Education. Therefore, we believe that in this research-action-research-training it was possible for undergraduates to assume through reflection the re-signification of concepts.

Keywords: Initial teacher training. Science / Biology Teaching. Narrative writings.

INTRODUÇÃO / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste artigo apresentam-se as análises das concepções de currículo dos licenciandos de Ciências Biológicas, num processo de investigação-formação-ação, que ocorreu durante o curso no componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. Por meio de análises dos processos de significação das narrativas, conceituando o termo currículo, foi possível agrupá-las em um ciclo reflexivo. Segundo Bobbitt (1918, apud PINAR et. al., 1996) a função do currículo é de preparar o aluno para uma, ativa economicamente, vida adulta, a partir da consideração de dois conjuntos de atividades pela escola - o currículo direto e as experiências diretas.

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (TANNER; TANNER, 1975, apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Outra definição de currículo, abordada por Gimeno Sacristán (2013), compõe o conceito em dois sentidos:

[...] por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos [...]. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (2013, p. 16).

A partir das pesquisas de Emmel (2019) enfatiza-se que a concepção vai além do *curriculum vitae*, ao refletir sobre o currículo escolar através de Gimeno Sacristán (2013) aborda também a organização dos conteúdos a serem aprendidos. Sendo ainda considerado “uma experiência educacional contínua: um processo, em vez de um produto, [...] capaz de ser traduzido numa prática” (EMMEL, 2019, p. 135).

O objetivo geral desta pesquisa centra-se na análise das concepções de currículo dos licenciandos em Ciências Biológicas em formação inicial, considerando-se a questão: “Que indícios de constituição do conceito de currículo, pelos licenciandos em Ciências Biológicas, evidenciam-se no processo investigação-formação-ação?; e teve a hipótese: “processos de formação inicial, mediados pela investigação-formação-ação, num componente curricular de prática de ensino, permitem aos licenciandos diálogos críticos que (re)signifiquem as concepções de currículo”. Justifica-se pela importância de ressignificar os ideais de currículos trazidos por professores em formação, designando sua importância e significado.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa sobre concepções de currículo, bem como suas implicações na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, ocorreu a partir de uma investigação-formação-ação (GÜLLICH, 2012) em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no componente curricular Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, com foco no currículo e no ensino de Ciências e de Biologia.

Os movimentos formativos experienciados pelos sujeitos (dezenove licenciandos) foram registrados nas escritas narrativas (CARNIATTO, 2002; CHAVES, 2000; REIS, 2004, 2008) tendo como instrumento de coleta de dados diários de bordo, que facilitam o processo reflexivo (ALARCÃO, 2011; ZABALZA, 1994; PORLÁN e MARTÍN, 1991).

Neste processo de investigação-formação-ação, as narrativas entram como fator importante na construção do conhecimento. Para embasar essa ideia, Gastal e Avanzi (2015, p. 150) afirmam que: “a produção da narrativa permite emergir aspectos

da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor”. Na análise da investigação-formação-ação surgem os problemas formativos, chamados de ciclos reflexivos por GÜLLICH (2012), necessários para “situar os contextos em diferentes temas e situações de formação/constituição dos professores” (GÜLLICH, 2012, p. 45). São ainda descritos por Contreras (1994) como um impulsionamento para dirigir o processo de formação e auxilia para que as teorias sejam um avanço, bem como as investigações e as constituições dos sujeitos das pesquisas.

Pela leitura das narrativas nos diários de bordo analisados, foram constituídas sínteses explanando as principais ideias dos textos. Posteriormente, foi realizada nova leitura para identificar os temas ou palavras-chave. Para análise dos dados, utilizou-se planilha eletrônica Excel (software da Microsoft), com sua ferramenta de filtro, para constituir quadros e tabelas. O primeiro passo foi transcrever as narrativas sobre as concepções de currículo, demarcá-las e caracterizar cada uma delas com palavras-chave. As palavras-chave foram filtradas, o que possibilitou reconhecer os licenciandos, nominados como L1 a L19, que utilizaram determinada palavra-chave.

ANÁLISE DE DADOS

A leitura das escritas narrativas dos licenciandos, em seus diários de bordo, permitiu identificar, coletar e analisar seus discursos sobre currículo, que foram transcritos, agrupando-os em um ciclo reflexivo.

O Quadro 1 apresenta o compilado das principais palavras-chave abordadas pelos licenciandos, sobre a pergunta “o que é currículo?”, como problematização inicial das escritas narrativas dos diários de bordo (DB) durante as aulas.

Quadro 1: Concepções de Currículo

Focos temáticos	Palavras-chave	Licenciandos	Total de registros
Documento	Projeto Político Pedagógico	L5	1
	Documento	L1, L17	2
Experiências	Experiências	L1, L2, L6, L7, L11, L14, L15, L16, L17	9
	Bagagem	L2, L3, L14	3
	Vivências	L2, L3, L10	3
	Carga	L7, L10	2

	Roteiro	L8, L9, L15	3
	Norteador	L4	1
	Jornada	L18	1
Conhecimento escolar e discurso pedagógico	Processo educacional	L4	1
	Estudos disciplinares	L2, L7, L10	3
	Organização escolar	L5	1
	Teoria	L7	1
	Práticas	L9	1
	Aprendizagem	L11	1
	Ensino	L12	1
	Conteúdos	L15	1
	Conhecimentos pedagógicos	L3	1
	Conhecimento	L10	1
Formação	Histórias de vida	L3	1
	Indivíduo	L6	1
	Formação	L17	1
	Construção	L13	1
	Constituição	L15	1

O Quadro 1 apresenta 5 focos temáticos, sobre as concepções de currículo dos licenciandos, que foram descritas em diários de bordo, onde 24 palavras-chave caracterizaram o processo. Alguns licenciandos usaram mais de uma palavra-chave para expressar a concepção de currículo, constituindo 42 registros.

As palavras-chave mais frequentes foram: Experiências (9 registros), Bagagem (3 registros), Vivências (3 registros), Roteiro (3 registros), Estudos Disciplinares (3 registros), Documento (2 registros) e Carga (2 registros). Tendo ainda, as que foram registradas apenas uma vez: Projeto Político Pedagógico, Norteador, Jornada, Processo educacional, Organização escolar, Teoria, Práticas, Aprendizagem, Ensino, Conteúdos, Conhecimentos pedagógicos, Conhecimento, Histórias de vida, Indivíduo, Formação, Construção e Constituição.

Os focos temáticos com mais palavras-chave foram: Conhecimento escolar e discurso pedagógico (10), Experiências (7) e Formação (5); o foco temático Documento apresentou 2 palavras-chave. O foco temático que obteve mais frequência na soma das palavras-chave foi: Experiência, contando com um total de 22 registros.

No foco temático “conhecimento escolar e discurso pedagógico”, são também considerados como matéria escolar ou conteúdo de ensino, por Lopes e Macedo (2011). Estão ligadas ao currículo como forma de ensino, estando a matéria escolar,

em perspectiva acadêmica, referenciada nos conhecimentos disciplinares (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir dos ideais de Gimeno Sacristán (2013), o currículo apresenta-se em dois grupos de conhecimentos, responsáveis na formação dos indivíduos. Divide-se nos “modos de adquirir os conhecimentos [...] e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17), sendo o conhecimento acadêmico o frisado na escrita dos licenciandos.

A identificação do foco temático “experiências”, para a definição de currículo, vindo em torno de Lopes e Macedo (2011, p. 19) que consideram um aspecto em comum sobre o currículo na “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Sendo ainda essa definição objeto de disputas na teoria curricular, podendo ser ampliada a partir de uma nova definição.

O foco temático “formação” foi enfatizado nas aulas em estudos de Silva (2017, p. 150): “o currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade”. Baseando-se nisso, Lopes (2008, p. 51) diz que “a formação de professores está articulada ao mecanismo de organização disciplinar do currículo”, que vem ao encontro da fala dos licenciandos em suas narrativas, trazendo a formação acadêmica e especializações, como a realização de cursos.

Para a construção de currículo com perspectiva emancipatória é necessário que haja momentos de formação aos docentes. Esta formação, conforme cita Brandalise (2007, p. 22), deve “desenvolver-se [...] enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a realizar o trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”. Nesse processo, a troca de experiências permite ao educador, ora ser formador, ora formado.

Documento, palavra também presente na escrita dos licenciandos, nos chama a atenção pelo enfoque a ela trazido, transformando o currículo em objeto concreto. Porém, ao conceber currículo vamos além de documento, pois conforme abordado por Silva (2017, p. 150): “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Ressalta-se que a obra “Documentos de Identidade” (SILVA, 2017) foi uma das leituras presentes nas aulas, foram realizadas sistematizações, seminários de apresentações, rodas de conversa enfatizando as teorias de currículo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através do estudo, que as concepções de currículo trazidas pelos licenciandos, encontram-se ainda abstratas, porém nota-se que com a utilização de referenciais teóricos e com as escritas narrativas, foi possível identificar no ciclo reflexivo a escrita autoral, demarcando o protagonismo nos futuros professores ao conceituar currículo.

Através das leituras e análises desta investigação-formação-ação foi possível compreender que o currículo está associado à ideia de organização de conhecimentos pré-estabelecidos por meio de vivências, adquiridas tanto meio acadêmico quanto nas memórias do processo de escolarização na Educação Básica.

Neste processo de investigação-formação-ação foi possível identificar a ressignificação do conceito de currículo demarcado em focos temáticos sendo que os licenciandos não restringem currículo apenas a “documento”, mas vão além e relacionam com o “conhecimento escolar e discurso pedagógico”, as “experiências” e seus processos de “formação”. Portanto, acreditamos que nesta investigação-formação-ação foi possível aos licenciandos assumirem pela reflexão a ressignificação de conceitos.

5 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDALISE, M. Â. T. **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- CARNIATTO, I. **A formação do sujeito professor: investigação narrativa em Ciências/Biologia**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- CHAVES, Sílvia Nogueira. A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir. 2000. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- CONTRERAS, José Domingo. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, nº 224, Madrid: Morata, abril 1994, p. 7-31.
- EMMEL, R. **Currículo e livro didático da educação básica: contribuições para a formação do licenciando em ciências biológicas**. Curitiba: Appris, 2019.
- GASTAL, M. L. de A. ; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

- GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.
- GÜLLICH, R. I. da C. O livro didático, o professor e o ensino de ciências: Um processo em investigação-formação-ação. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.
- LOPES, A. C.; **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.; SLATERRY, P.; TEUBMAN, P. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1996.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1991.
- REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida. 2004. **Tese** (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para os estudos dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

Capítulo 8

**JOGO COMO UMA
POSSIBILIDADE PARA O
ESTUDO DOS TRANSTORNOS
DO NEURODESENVOLVIMENTO
NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CURSO
PROFISSIONALIZANTE DE
MAGISTÉRIO**

Anália Ferraz Rodrigues

Daniela Tatsch Neves

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Sabrina Fernandes de Castro

JOGO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O ESTUDO DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CURSO PROFISSIONALIZANTE DE MAGISTÉRIO

Anália Ferraz Rodrigues¹⁰

Especialização em Docência Universitária. Professora da rede estadual de educação.

Daniela Tatsch Neves¹¹

Especialização em Psicopedagogia. Professora dos anos iniciais na Prefeitura de Santa Maria.

Francieli Pedroso Gomes Padilha¹²

Especialização em Gestão escolar. Bolsista/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Sabrina Fernandes de Castro¹³

Doutorado em Educação Especial. Professor Adjunto A da Universidade Federal de Santa Maria.

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em propor um jogo para o estudo de dois dos quadros clínicos mais diagnosticados em crianças em idade escolar, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e o transtorno do espectro autista, na disciplina

¹⁰ Graduada em Psicologia, Graduação no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Técnica e Tecnológica, especialização em Gestão Inovadora de Pessoas e Equipes, especialização em Terapia Cognitivo Comportamental, especialização em Gestão da Educação Na Saúde, e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - analhia.rh@hotmail.com

¹¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia, especialização em Metodologias para os Anos Iniciais-Oficinas Pedagógicas, especialização em Educação Infantil, especialização em Psicopedagogia e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - danitatschneves@gmail.com

¹² Graduada em Licenciatura em Matemática, Especialização em Gestão Escolar. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT-UFSM). Bolsista/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - francieli21padilha@gmail.com

¹³ Professora do Departamento de Educação Especial/CE/UFSM, e-mail - sabrinafcastro@gmail.com

de psicologia, no curso normal de nível médio ou nos cursos de pedagogia. Os jogos possibilitam e estimulam os indivíduos a aprenderem algo novo de forma lúdica. O jogo denominado “Fato ou Fake” conta com material de baixo custo, simples e reutilizável, composto por dois banners coloridos, com oito velcros em cada, e dois envelopes com dezesseis placas plastificadas e com velcro, em cada uma, sendo oito placas verdadeiras (fato) e oito falsas (fake). A atividade pode ser realizada por grupos com dois a vinte participantes. O tempo de aplicação parte de trinta minutos, podendo estender-se em função do debate sugerido. A proposta visa a identificação dos atributos pertinentes a cada diagnóstico, e a reflexão, em grupo, das semelhanças e diferenças entre as características dos transtornos. É de extrema relevância que o uso de jogos seja rotineiro na formação de professores para a educação infantil, pois já são cotidianamente adotados como estratégia metodológica, visto que é preciso jogar para ensinar a jogar.

Palavras-chave: Jogo Educativo. Formação de Professores. Psicologia.

Abstract: The aim of this work it consist is to propose a game for the study of two of the most diagnosed clinical board in school-age children, attention deficit hyperactivity disorder, and autism spectrum disorder, in the discipline of psychology, in normal course of high school level or in pedagogy courses. Games enable and encourage individuals to learn something new in a playful way. The game denominated “Fato ou Fake” has low cost, simple and reusable material, compound of two colored banners, with eight velcros on each, and two envelopes with sixteen plasticized plates and with velcro, on each one, being eight true (fact) and eight false (fake) cards. The activity can be carried out by groups of two to twenty participants. The application time starts from thirty minutes, being able to be extended depending on the suggested debate. The proposal aims to identify the pertinent attributes to each diagnosis, and the reflection, in group, of similarities and differences between the characteristics of the disorders. It is extremely relevant that the use of games is routine in teacher education for early childhood education, because already daily as they are already adopted daily as a methodological strategy, since it is necessary to play to teach how to play.

Keywords: Educational Game. Teacher Training. Psychology.

INTRODUÇÃO

“O jogo é um convite explícito e tentador a participação”

Simão Miranda, 2002.

O ensino de psicologia no ensino médio surge após a Reforma Benjamin Constant. Hoje, no Brasil, existem mais de 200 cursos técnicos, divididos em 13 eixos tecnológicos, e o ensino da psicologia faz parte de muitos deles. No caso deste trabalho o foco está na formação de professores.

Segundo estudo realizado por Maciel (2015), que entrevistou 168 alunos de cursos técnicos pós-médio, que continham a disciplina de psicologia, apesar de não haver interesse primeiro na psicologia, no decorrer do curso os alunos reconhecem a importância desta área de conhecimento tanto para a vida profissional como pessoal.

Atualmente, no país existem dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio, e o superior. O primeiro, cada vez mais, está se tornando obsoleto em detrimento ao segundo. Sofre fortes críticas, como a realizada por Mello (2000, p.1), que afirma que “não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental.” Por outro lado, o mesmo autor entende que o único aspirante ao magistério que busca o ensino superior com a pretensão clara pelo ofício de ensinar é o aluno, oriundo dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental.

Sanches (2011) pondera que a formação destes professores, realizada tanto no curso magistério de nível médio, como nas universidades, não tem se dado de modo a prepará-los para “gerir o arco-íris”. O autor usa esta expressão para descrever o desafio que envolve o processo de inclusão em sala de aula.

Assim, com o intuito de trabalhar conceitualmente as características pertinentes a dois dos diagnósticos mais comuns em crianças, surge a ideia de um jogo, o “Fato ou Fake”; o nome faz alusão a parte do material que compõe o jogo, neste caso, placas plastificadas com sintomas verdadeiramente relacionados aos transtornos trabalhados pelo teste, fato, e outras com sintomas erroneamente atribuídos aos mesmos transtornos, fake.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vitaliano (2019) afirma que apesar da existência de políticas educacionais voltadas para inclusão, na forma de leis, portarias e decretos, que estabelecem diversas condições para sua efetivação no interior das instituições de ensino, na prática, tais condições e ações, ainda aparecem de forma tímida, principalmente no que diz respeito à preparação de professores de classes regulares para a inclusão de alunos com deficiência.

Em pesquisa desenvolvida por Castro e Giffoni (2017), com 300 professores de educação infantil da rede municipal de Paulínia, foram divididos 3 grupos: 22

professoras com formação de magistério/nível médio, 38 com graduação em pedagogia, e 38 com pós-graduação na área de educação. Desse modo, a pesquisa sinalizou que não há evidências de associação entre nível de escolaridade e conhecimento sobre o transtorno do espectro autista. O mesmo estudo apontou ainda, que independente da formação do professor, 91,4% dos entrevistados não se sentiam preparados para trabalhar com alunos com TEA.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), crianças representam cerca de 30% da população mundial. Os transtornos mentais entre crianças e adolescentes, no Brasil, alcançam taxa de prevalência de 7% a 12%. Nesse contexto, em revisão de literatura internacional, a média global da taxa de prevalência de transtornos mentais nessa população foi de 15,8%. Atualmente, estimativas apontam que uma entre quatro a cinco crianças e adolescentes, no mundo, apresentam algum transtorno mental (THIENGO; CAVALCANTI; LOVISI, 2014).

Já em uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Psiquiatria em parceria com o IBOPE (ABP, 2008), que contou com 2002 entrevistas em 142 municípios brasileiros, estimou-se a prevalência dos transtornos mentais mais comuns na infância e na adolescência (6 a 17 anos). Segundo a referida pesquisa, 12,6% das mães entrevistadas relataram ter um filho com sintomas de transtorno mental importante, a ponto de necessitar de tratamento ou auxílio especializado. Em um número equivale a cerca de 5 milhões de crianças, mais de 3 milhões (8,7%) têm sinais de hiperatividade ou desatenção; 7,8% possuem dificuldades com leitura, escrita e contas (sintomas que correspondem ao transtorno de aprendizagem), e 6,4% apresentam dificuldade de compreensão e atraso em relação a outras crianças da mesma idade (ABP, 2008).

No livro intitulado “O Menino que Nunca Sorriu”, Fabio Barbirato (2019), ao tratar do transtorno do espectro autista, garante que atualmente no Brasil existem dois milhões de crianças com tal diagnóstico, mas se considerados os casos ainda não identificados, este número deve chegar aos três milhões.

Conforme definição da Organização Mundial da Saúde, existem duas grandes categorias específicas de transtornos mentais na infância e adolescência: a primeira diz respeito aos transtornos do desenvolvimento psicológico, transtornos de comportamento e emocionais. Os transtornos do desenvolvimento psicológico são caracterizados pelo início na primeira ou na segunda infância, com comprometimento ou retardo do desenvolvimento de funções diretamente ligadas à maturação biológica

do sistema nervoso central, e a evolução contínua sem remissões nem recaídas. Já a segunda categoria, trata dos transtornos de comportamentos e emocionais, que incluem os transtornos hipercinéticos como distúrbios da atividade e da atenção, e distúrbios de conduta. Este segundo grupo inicia precocemente, durante os primeiros cinco anos de vida, e pode vir acompanhado de um déficit cognitivo e de um atraso específico do desenvolvimento da linguagem e da motricidade. (THIENGO; CAVALCANTI; LOVISI, 2014)

O jogo em questão trata de forma específica de transtornos do neurodesenvolvimento, que segundo o DSM-V (2014, p.31) “são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.”

Considerando os dados epidemiológicos encontrados, pode-se inferir a enorme demanda relacionada à inclusão de crianças com as mais diversas características, que os alunos do curso de magistério de nível médio ou de pedagogia irão enfrentar em seu futuro fazer profissional. Tal fato faz com que a disciplina de psicologia deva possuir um olhar atento frente a tal realidade.

A lógica da proposta de aplicar um jogo com as características dos dois transtornos, consiste na ideia de que, tendo em conta que se espera que estes alunos usem jogos em seu futuro cotidiano profissional no magistério com crianças até o quarto ano, nada mais apropriado do que prepará-los para isso, também usando jogos.

Conforme Miranda (2002) “o jogo caracteriza-se para o professor como um recurso já integrado em seu “arsenal” pedagógico, dividindo espaço do dia a dia com o diário de classe, giz, apagador e livro didático.” Desta forma, parece impossível pensar a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, como ocorre no curso profissionalizante de nível médio de magistério, sem considerar o uso de jogos. A mesma ideia se aplica aos cursos de pedagogia.

Fardo (2013) define jogo como sendo um sistema que envolve os jogadores em um desafio definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um termino quantificável e, normalmente, provoca uma reação emocional.

Para que o jogo seja considerado uma atividade pedagógica alternativa eficaz, deve carregar algumas características, como objetivos claros para todos os

participantes, que seja significativa, suscite a participação ativa do aluno, e reconheça as necessidades específicas de desenvolvimento do aluno (MALUF, 2016)

Cohen et al. (2020), tomando como base Deterding (2011), citado por Orlandi et al., (2018), descreve fatores relativos ao uso dos jogos educativos que vem sendo dignos de crítica, como o incentivo à competição, o risco de perder o foco do processo de aprendizagem, ou até de tornar a experiência enfadonha em função deste mesmo objetivo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O jogo “Fato ou Fake” conta com material simples e reutilizável, composto por 2 banners coloridos com 8 velcros em cada, e dois envelopes com 16 placas plastificadas e com velcro, em cada uma. As placas de um envelope são escritas com letras pretas e as do outro com letras vermelhas, de modo a identificar de qual grupo era a placa usada. Das 16 placas, 8 são as descritas no banner, ou seja, verdadeiras, as outras 8, são falsas. Nas placas falsas, o professor pode usar a lista de sugestões constante neste artigo, ou ainda, pode elaborá-las de modo personalizado para a turma, utilizando os equívocos que mais escuta dentre os comentários do grupo.

A mesma atividade pode ser desenvolvida também com cartolinas ou até papel pardo; porém tendo em conta a facilidade de transporte e a durabilidade, optou-se por banners impressos em gráfica.

O objetivo da proposta de utilização do jogo aqui descrito consiste em propor uma forma lúdica e reflexiva para o estudo de dois dos quadros clínicos mais comuns em crianças em idade escolar, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, e o transtorno do espectro autista.

Este jogo foi pensado inicialmente para a disciplina de psicologia do curso profissionalizante de magistério de nível médio. No entanto, não há impedimentos para que seja utilizado no curso de pedagogia, ou em outros tantos contextos em que é necessário conhecer e manejar sintomas pertinentes aos quadros clínicos de TEA e TDAH.

Assim, o foco da atividade está centrado na identificação dos atributos pertinentes a cada quadro clínico, e na reflexão, em grupo, das semelhanças e diferenças entre as características dos transtornos.

Os critérios diagnósticos descritos nas placas foram baseados no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV), este manual fornece critérios de diagnóstico para a generalidade dos transtornos mentais, incluindo componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, ao constituir um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da área. Muitos pesquisadores afirmam que esse sistema de classificação faz distinções categoricamente exageradas entre o normal e o anormal (THIENGO; CAVALCANTI; LOVISI, 2014). Todavia, para as especificidades do jogo proposto, foi a opção de cunho científico mais indicada.

O jogo pode ser ampliado no caso de turmas mais numerosas, com a inclusão de outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o transtorno do desenvolvimento intelectual ou o atraso global do desenvolvimento. Para isso, basta incluir outro banner e mais 1 envelope com 16 placas com sintomas verdadeiros e falsos, neste caso, o nível de dificuldade aumenta, porque as possibilidades de uso das placas são maiores.

Como placas falsas, na lista abaixo, são sugeridas características muitas vezes erroneamente associadas ao TEA ou TDAH, mas que na verdade ou são sintomas de outros quadros diagnósticos ou simplesmente não possuem nenhuma coerência científica.

Abaixo seguem as imagens dos banners com as placas corretas e a lista de placas falsas sugeridas:

Figura 1- Algumas características do Transtorno do Espectro Autista



Fonte: autor (2021)

Figura 2- Algumas características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade



Fonte: autor (2021)

Figura 3 - Sugestões de placas falsas

SUGESTÕES DE PLACAS FALSAS	
Ouve vozes	Humor deprimido
Delírios de grandeza	Alucinações visuais e/ou auditivas
Anedonia	Taxa de prevalência maior entre meninas
Taquicardia e sudorese	Mais comum em filhos(as) de “mães geladeira”
A discalculia está frequentemente associada	Sintomas influenciados pela alimentação
Caracterizada por QI acima de 120	Diretamente relacionado a dislexia
Fantasia histórias e as conta como verdadeiras	Transtorno relacionado a vacinas realizadas antes do 1 ano de vida
Dormir em excesso	Só será alfabetizado com o uso de neuroestimulantes

Fonte: autor (2021)

A voluntariedade é fundamental no uso dos jogos educativos, assim, o primeiro passo para a execução da proposta é o convite para que os alunos participem da atividade.

Segundo Miranda (2001) “o jogo é uma força motriz que coloca em ação aprendizagem, linguagem e cognição”, porém para que estes aspectos sejam explorados de forma eficaz, é preciso que todos os jogadores, além da voluntariedade, tenham ciência e ofereçam seu aceite às regras propostas. Desta forma, tem-se enquanto regras: cada grupo, com no mínimo 1 e no máximo 10 jogadores recebe um envelope com 16 placas. A escolha é feita por par ou ímpar, o grupo campeão escolhe primeiro o seu material, o outro grupo, fica com o segundo conjunto de materiais.

Após o ok do mediador, sinalizado o início do jogo, cada grupo abre o envelope que recebeu com 16 placas, cada banner só possui 8 velcros, então o grupo precisa descobrir quais as 8 placas, dentre as 16 entregues, estão corretas e colocá-las.

Cada grupo joga uma vez, colocando sua placa em um dos banners, a placa que já houver sido usada, não pode ser usada novamente pelo grupo seguinte, como cada envelope possui 8 placas corretas e 8 falsas, as opções corretas vão se extinguindo a cada rodada, o que vai aumentando o nível de dificuldade da atividade. O jogo termina no momento em que os grupos não tiverem mais placas verdadeiras para aplicar nos banners ou quando os banners estiverem totalmente preenchidos.

Neste momento, inicia a etapa mais importante do processo, que consiste na contagem dos pontos. Este momento é considerado de grande relevância por ser a oportunidade do professor discutir com a turma cada uma das informações presentes nas placas entregues, e com isso promover reflexão tanto sobre os critérios diagnósticos de cada um dos transtornos, como sobre suas incontáveis semelhanças que muitas vezes, inclusive, dificultam o diagnóstico diferencial, tão relevante para a elaboração de um plano de intervenção em sala de aula com a criança.

O tempo de aplicação parte de 30 minutos, podendo estender-se em função do debate sugerido na última etapa do processo. E, em caso de empate, pode-se pedir que cada grupo escolha uma das placas falsas que recebeu e entregue ao grupo rival para que este explique porque aquela informação não procede.

RESULTADOS ESPERADOS

Por contar com material de baixo custo, fácil confecção e transporte e, principalmente, muitas possibilidades de uso e reuso nos mais diversos contextos, além da aplicação rápida, permite sua utilização em disciplinas com apenas 1 período semanal. E, ainda, regras simples e de fácil compreensão, por isso, espera-se que a presente proposta possa ser amplamente adotada.

Parece apropriado estimular que a formação de professores para a educação infantil, momento em que os jogos já são cotidianamente adotados como estratégia metodológica, também possa ser público para este tipo de atividade. É preciso jogar para ensinar a jogar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-V**. São Paulo: Manole, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (ABP). **Diretrizes para um Modelo de Assistência Integral em Saúde Mental no Brasil**, 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_assit_integral_final.pdf. Acesso em 16 de setembro 2021.

BARBIRATO, F. **O menino que nunca sorriu e outras histórias reais**: autismo, depressão, bullying e bipolaridade entre crianças e adolescentes. Fabio Barbirato, Gabriela Dias. Rio de Janeiro (RJ): Máquina de Livros, 2019, p.144.

COHEN, E. J. et al. Percepção dos estudantes em relação a uma experiência de gamificação na disciplina de psicologia e educação inclusiva. **Holos**, [S.l.], v. 1, p. 1-15, fev. 2020. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7597>. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.7597>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos de games aplicados em processos de ensino aprendizagem. (Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS), 2013. Recuperado de <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

MACIEL, R., CANDIA, A., MARCONDES, F. S., FERREIRA, G. F., ALMEIDA, I. de S., MACHADO, R., ... & JUNIOR, R. A. F. **O ensino de psicologia na formação profissionalizante no Rio de Janeiro**: os caminhos trilhados e os caminhos possíveis, 2021.

MALUF, A. **Alternativas pedagógicas**: propostas para ensinar em espaços de aprendizagem. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2016.

MELLO, G. N de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 16 setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agência Nacional de Saúde Suplementar - Diretoria de Normas e Habilitações de Produtos – dipro- **Diretrizes Assistenciais em Saúde Mental na Saúde Suplementar**, 2008. Disponível em: www.ans.gov.br. Acesso em 21 setembro de 2021.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo a alegria de aprender**. Linhas Críticas, Brasília, v.8, n.14, jan./jun., 2002.

ORLANDI, T. R. C., DUQUE, C. G., MORI, A. M., & ORLANDI, M. T. D. A. L. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología**, 70, 2018, p.18-30.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 5 (5), 2005, 127-142.

THIENGO, D. L.; CAVALCANTE, M. T.; LOVISI, G. M. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, p. 360-372, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852014000400360&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000046>. Acesso em: 10 outubro de 2021.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e 20170011, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

Capítulo 9

**MOODLE EM AÇÃO:
PRINCÍPIOS PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NA
CULTURA DIGITAL**

Silvia de Oliveira Kist

MOODLE EM AÇÃO: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL

Silvia de Oliveira Kist¹⁴

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFRGS. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.
Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.
silvia.kist@ufrgs.br

Resumo. Este trabalho trata sobre a experiência de quatro edições dos cursos ministrados para docentes da Educação Superior, intitulados “Moodle em ação”, com o intuito de discutir alguns princípios que embasaram a sua construção e que podem inspirar outras propostas de formação online para professores.

Palavras-chave: formação docente, educação a distância, Moodle

Abstract. This paper talks about the experience of four editions of the courses taught for higher education teachers, called “Moodle in action”, in order to discuss some principles that underpin their construction and that may inspire other proposals for online teacher training.

Keywords: teacher training, distance education, Moodle

Introdução

Com a crescente expansão da Educação a Distância, torna-se cada vez mais necessária a formação para a atuação nessa modalidade, tanto no que diz respeito a abordagens pedagógicas, quanto à apropriação tecnológica.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Moodle é a plataforma online de aprendizagem adotada para os cursos superiores a distância, Atividades de Ensino

¹⁴ Doutora em Educação – silvia.kist@ufrgs.br

a distância, como também para apoio às Atividades de Ensino presenciais. A cada semestre são criados em torno de 7000 espaços para abrigar disciplinas (Atividades de Ensino) da graduação, pós-graduação e cursos de extensão. Os dados dos alunos da graduação e da pós-graduação são sincronizados com o sistema Acadêmico da Universidade e os registros gerados são armazenados pelo Centro de Processamento de Dados, garantindo segurança em relação às informações geradas.

Embora ocorram usos que exploram os potenciais que o Moodle oferece, com atividades e avaliações realizadas dentro do ambiente virtual, uma expressiva parcela de professores limita-se à utilização do recurso para o envio de arquivos a serem disponibilizados digitalmente aos estudantes.

Para contribuir com usos mais aprofundados, ampliando as possibilidades de inovação pedagógica por meio do potencial transformador da tecnologia digital, a Secretaria de Educação a Distância realiza uma série de iniciativas, entre elas, capacitações sobre usos pedagógicos da plataforma institucional.

Superando concepções de cursos sobre Moodle meramente instrumentais, o objetivo das capacitações é propiciar experiências de aprendizagem que atendam aos desafios dos servidores da Universidade, em especial os docentes ingressantes, abordando questões metodológicas e pedagógicas, essenciais para a sua atuação no contexto educativo da cultura digital. Envolvem a promoção à reflexão sobre a prática a partir de teorias articuladas com a experiência.

Alinham-se com a visão da professora Elizabeth Almeida, uma das referências em formação online de professores, expressa no excerto a seguir:

o trabalho docente online envolve o domínio do conteúdo de estudo, das tecnologias em uso e do processo pedagógico, no que se refere às concepções teóricas e metodológicas; a criação de estratégias didáticas que proporcionem a aprendizagem; a articulação do conteúdo com a tecnologia no desenvolvimento das atividades; a atitude de questionamento, diálogo, produção de conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria atuação; e a capacidade para trabalhar em grupo (ALMEIDA, 2010, p. 72).

As capacitações também têm como propósito fortalecer e expandir a rede de professores entusiastas com a educação a distância e o uso de tecnologias digitais dentro da Universidade, promovendo o desenvolvimento e compartilhamento de atividades significativas.

O presente artigo versará sobre a experiência dos cursos ministrados em 2018 e início de 2019, intitulados “Moodle em ação”, com o intuito de discutir alguns princípios que embasaram a sua construção e que podem inspirar outras propostas de formação online de professores.

Sobre os cursos

O conteúdo sobre Moodle está organizado em dois cursos a distância: Moodle em ação para docentes: atividades e recursos (30 horas) e Moodle em ação: configurações (15 horas). O objetivo dos cursos é promover experimentações e discussões sobre possibilidades pedagógicas de utilização da plataforma, oferecendo subsídios para que o professor universitário consiga introduzir as Atividades e os Recursos no ambiente da sua disciplina, bem como configurá-lo para deixá-lo mais personalizado, organizado e orgânico.

O desafio no design dos cursos foi introduzir as questões tecnológicas a partir de vivências pedagógicas, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia presente na maioria dos cursos de formação, apontada por Nevado, Carvalho e Menezes, que na sua visão, “teorizam sobre transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação”. (2007, p. 18)

Igualmente, a proposta dos cursos tem como referência as pesquisas de Almeida sobre a formação online de professores que responsabiliza o professor do curso online pela organização da dinâmica que ocorre (ou não) no ambiente virtual.

O modo como o professor realiza seu trabalho na EaD online pode afetar a direção da comunicação e a intensidade das interações entre os alunos, uma vez que as concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC para estabelecer múltiplas conexões curriculares e construir o currículo em rede, por meio da representação do conhecimento, da autoria com o uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos (ALMEIDA, 2010, p. 71).

Dessa forma, os cursos são compostos por vivências de atividades no ambiente virtual, desafios para promover a interação e o estabelecimento de

redes, experimentações com a configuração das ferramentas, materiais de apoio e questionários.

Os cursistas vivenciam as atividades no papel de aluno no espaço do curso e no papel de professor, no espaço de experimentação. O espaço de experimentação é um curso inicialmente vazio, onde os cursistas são matriculados com o papel de professor. Cada cursista personaliza um tópico para si, para realizar as configurações das atividades e recursos que vai aprendendo ao longo das interações. Nesse espaço ele cria propostas e convida os pares a realizar suas atividades.

O curso Moodle em ação para docentes: atividades e recursos é organizado em 5 módulos, a saber: 1) Noções básicas sobre o Moodle; 2) Atividades de produção coletiva; 3) Atividade de interação; 4) Recursos para disponibilização de conteúdo e 5) Atividades de entrega, revisão e avaliação. Nessa organização contemplam-se as atividades do Moodle: diário, pesquisa, enquete, glossário colaborativo, wiki colaborativa, base de dados, diferentes tipos de fórum, lição, questionário e tarefa, além dos recursos: rótulo, página, livro, arquivo e URL.

As temáticas das propostas envolvem questões pedagógicas que levam à reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula, visões sobre EaD e uso de tecnologias, situações de aprendizagem, docência online, sonho para educação, conceitos da cultura digital, planejamento com uso de tecnologia. Também há espaço para os cursistas trazerem questões pedagógicas que lhes instigam para discutir com os colegas. Nesse espaço surgem questões como: Ensino de relações étnico-raciais, Interdisciplinaridade no Ensino superior, Educação em tempos de polarização e fake news, gestão de debate e conflitos em sala de aula, ensino através dos projetos de extensão, divulgação científica, saúde mental dos discentes universitários, entre outras.

O curso Moodle em ação: configurações é organizado em 3 módulos: 1) Organização da disciplina e configurações do ambiente; 2) Planejamento da disciplina e configuração de notas; 3) Ferramentas para acompanhar o processo de aprendizagem. A partir desses módulos, contempla-se: configurações do ambiente, grupos, escolha de grupos, restrições de acesso às atividades, configuração de notas, acompanhamento de conclusão e relatórios.

Esse segundo curso envolve o planejamento das atividades e da avaliação para a configuração das Notas no ambiente virtual. O docente é desafiado a realizar as configurações no Moodle da sua Atividade de Ensino e compartilhar tanto o planejamento da avaliação, quanto a execução com os pares.

A mediação pedagógica é exercida por uma equipe, que realiza intervenções e provoca reflexões nos fóruns; fornece feedback no diário e na tarefa; responde às dúvidas; envia mensagens semanais com notícias, avisos, indicação de materiais e dicas extras; entra em contato com os cursistas que não acessaram no ambiente ou estão com atividades em atraso; acompanha o processo de aprendizagem e andamento das atividades.

Princípios que fundamentaram a construção dos cursos

Os princípios que fundamentaram a elaboração dos cursos têm sustentação na Epistemologia Genética Piagetiana, para a qual o conhecimento é processo de construção que ocorre a interação com o meio.

Tomam como referência as oito grandes ideias da aprendizagem construcionista de Papert (1999), citadas por Martinez e Stager (2013) e o trabalho de Chickering e Gamson sobre Sete princípios para boas práticas no Ensino de Graduação.

Também estão alinhados às concepções de pesquisadores que atuam na formação docente para a cultura digital, como Schlemmer (2010), Almeida (2010), Nevado, Carvalho e Menezes (2007), que em uma dimensão podem ser traduzidos pela fala de Schlemmer:

é preciso lembrar que a prática docente desenvolvida por um professor representa o resultado da sua história de interações, construída no seu viver e conviver, enquanto aluno e enquanto educador, refletindo paradigmas, concepções, teorias e crenças próprias da sociedade e da cultura na qual construiu a sua ontogenia (SCHLEMMER, 2010, p. 103).

Os princípios de fundamentaram a construção e realização dos cursos podem ser sintetizados em:

Aprendizagem ativa

Segundo a perspectiva teórica adotada, a aprendizagem é fruto da ação (física/mental) do sujeito, sendo diferente de Ensino. Para tanto, o sujeito precisa estar

ativo nesse processo. Ele precisa experimentar, testar, explorar, registrar, relacionar com outros conhecimentos, refletir, aplicar às situações práticas. De forma semelhante, os princípios de Gamson e Chichering (1987) sugerem que estudantes devem *“talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences and apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves¹⁵.”*

Inspirados em metodologias ativas, pensou-se em propostas envolvendo conteúdos sobre docência e aprendizagem em que os cursistas pudessem realizar atividades nas diferentes ferramentas do Moodle para entender o seu potencial e, por meio de um espaço de experimentação, pudessem configurar essas ferramentas, recriando as suas práticas. Para além dos questionários de verificação de conhecimento, as atividades propostas envolveram vivenciar as atividades no papel de aluno, além de provocar a reflexão, sistematização de ideias e produção. Ou seja, os cursistas foram desafiados a serem protagonistas da sua aprendizagem.

Sentido

Relaciona-se com o primeiro princípio e com o ‘aprender fazendo’ de Papert (1999) citado por Martinez e Stager (2013) para o qual a aprendizagem será mais profícua se fizer parte de algo que o sujeito achar interessante e possibilitar construir algo que ele realmente quer.

Segundo Piaget, o aprendiz aprende quando o conteúdo faz sentido ao seu sistema de significações, quando é produto de um interesse. O interesse é a consciência de uma necessidade. “Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (Piaget, 1999 apud Martinez e Stager, 2013). O interesse é genuíno. Produto de um desequilíbrio. Age-se quando algo perturba e gera um desequilíbrio. O retorno ao equilíbrio é o que vai propiciar avanço no conhecimento, o que é marcado por um sentimento de satisfação. Ou seja, os estados afetivos e cognitivos são complementares (Kist, 2017).

15 Tradução livre pela autora: Falar sobre o que eles estão aprendendo, escrever sobre isso, relacionar a experiências passadas e aplicá-lo em suas vidas diárias. Eles devem fazer do que aprendem parte de si.

Nesse sentido a proposta do curso teria que aproximar-se da prática, do problema real que é o uso da tecnologia na sala de aula ou a sala de aula mediada pela tecnologia, no caso dos cursos a distância.

Interação

Outro princípio que sustentou a proposta é a interação com a equipe ministrante, mas principalmente entre os participantes. Aprendemos na interação com o outro, na discussão que gera a descentração do ponto de vista. Essa interação pode refletir modelos mais tradicionais e hierárquicos ou mais abertos e democráticos. Tal aspecto pode ser sintetizado pela transcrição do trecho do trabalho de Almeida:

Ainda que a comunicação professor-aluno seja intensa, caso o docente mantenha o foco das interações entre si mesmo e os alunos, ele permanece como o centro do processo, mantém a hierarquia da transmissão linear de informações e deixa de provocar as interações aluno-aluno. Quando o professor cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os estudantes em debate, síntese das ideias colocadas pelos alunos e provocação de reflexões, os processos colaborativos são potencializados (Collins, 2004). A criação de circunstâncias favoráveis à interação todos-todos está em consonância com os aspectos fundamentais da EaD enfatizados por Moore (1993): redefinição dos papéis de professores e alunos; diminuição da distância transacional; Desenvolvimento da autonomia do aluno; diálogo aluno-aluno, cooperação e co-responsabilidade (ALMEIDA, 2010, p. 71).

No curso esse princípio é adotado principalmente nos fóruns onde os próprios cursistas podem criar e mediar seus tópicos de discussão a partir o desafio de não deixar nenhum assunto proposto pelo colega sem problematização.

Mediação

A construção de conhecimento é individual (interna), mas a intervenção do professor ou dos colegas é fundamental para desestabilizar as verdades e os conhecimentos do senso comum, levando a aprendizagem a um patamar superior. No contexto online a mediação geralmente ocorre via comunicação escrita. Como a escrita pode perder a expressividade do contato presencial, alguns cuidados precisam ser tomados para evitar mal-entendidos.

Perrier e Silveira (2014) abordam alguns princípios para os feedbacks como: qualidade, clareza, diálogo, cordialidade contato visual e oportunidade. Também citam dois modelos, trazidos por Abreu e Lima e Alves (2011), que podem ajudar a

organizar a mediação e incentivar a dialogicidade: o Modelo Escada e o Modelo Sanduíche. O primeiro envolve quatro etapas:

esclarecer, para dirimir possíveis dúvidas e melhor conduzir as discussões, a fim de se atingir os objetivos propostos; valorizar, toda e qualquer contribuição, de modo a reconhecer a importância da participação e dessa maneira estimular o processo interativo; questionar, por meio de perguntas que estimulem a reflexão e assim possam contribuir com a depuração das respostas prévias, favorecendo a aprendizagem contínua; e sugerir, novas pesquisas e reflexões, para evitar que o estudante se satisfaça com as primeiras respostas e seja desafiado a buscar a aprendizagem significativa (PERRIER E SILVEIRA, 2014, p. 1549).

Já o modelo Sanduíche envolve as seguintes etapas:

realçar, nas respostas apresentadas, algo positivo, de modo a valorizar a resposta dada ou atividade realizada e, em caso da resposta ser insatisfatória, demonstrar que o estudante é capaz e que pode aprimorá-la; sugerir melhorias, demonstrando que sempre é possível o refinamento de uma resposta, até que se demonstre atingir um nível de conhecimento satisfatório; e finalizar, com o que foi feito muito bem, de modo a destacar que na resposta dada o autor atingiu um grau de maturação suficiente, se considerados os objetivos propostos para as discussões (PERRIER E SILVEIRA, 2014, p. 1550).

No curso a mediação é realizada nos espaços de interação, de produção individual ou coletiva e de reflexão, apoiadas nos modelos citados.

Presencialidade docente

O acompanhamento do que ocorre ao longo do curso evita a sensação de isolamento, frequente na educação a distância. Esse princípio vai ao encontro do 1º princípio de Gamson e Chichering (1987) sobre a proximidade entre professor-aluno ser um dos fatores mais importantes à motivação e envolvimento do aluno. Na mesma direção, Almeida (2010) destaca que “um dos impactos que o professor enfrenta ao começar a atuar na EaD on-line diz respeito à relação entre a permanência e a participação do aluno com a própria participação e interação no espaço virtual de comunicação e realização das atividades” (p. 71).

Esse princípio foi destacado pelos cursistas nos resultados, o que será apontado no próximo capítulo.

Inspiração

Envolve exemplos concretos que fornecem subsídios para que os cursistas consigam realizar as suas próprias criações, adaptadas à sua realidade. Nos materiais

disponíveis sobre Moodle geralmente são apresentadas as configurações de cada atividade ou recurso, de forma abstrata, presumindo que o cursista já saiba sua função e as possibilidades de uso.

Nos materiais do curso, a intenção foi subverter essa lógica e mostrar “como funciona” junto ao “para que serve”, possibilitando referências e inspirações sobre as possibilidades que as ferramentas apresentam. Para criar capturar as telas dos vídeos foi criado um curso com atividades reais fazendo uso das funcionalidades da plataforma. Além de visualizar a apresentação da ferramenta, o cursista já presencia uma atividade proposta, além de conhecer outras sugestões possíveis.

Material de apoio

Em um curso a distância, o material pedagógico tem um papel fundamental para suportar qualquer proposta. Isso é válido especialmente quando o conteúdo envolve a interação com sistemas tecnológicos. Muitos cursistas aprendem através da exploração e consultam os tutoriais diante de um problema. E é justamente para esses casos que eles são construídos. Mas, além do material tutorial, as referências pedagógicas permitem conceituar e fundamentar as práticas desenvolvidas.

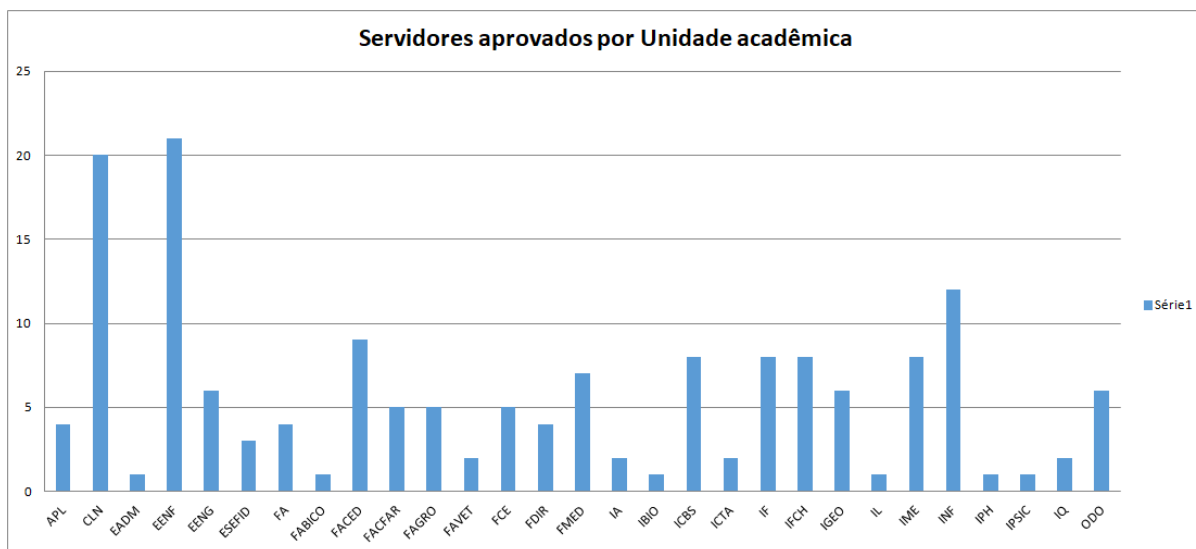
Resultados das experiências

As experiências abordadas tratam de duas edições do curso “Moodle em ação para docentes: atividades e recursos” realizadas em 2018 e duas edições do “Moodle em ação: configurações”, realizadas em 2018 e início de 2019, totalizando quatro edições.

Como resultado, nas duas edições do Moodle em ação para docentes: atividades e recursos teve-se 81% e 89% de taxa de conclusão do curso, totalizando 90 servidores aprovados. Nas duas edições do Moodle em ação: configurações teve-se 72% e 91% de taxa de conclusão, totalizando 67 servidores aprovados. A taxa média de evasão das quatro edições foi de 12%.

O gráfico a seguir mostra a distribuição de servidores aprovados por Unidade acadêmica da UFRGS:

Gráfico1. Servidores aprovados por Unidade Acadêmica



Legenda: Colégio Aplicação (APL), Campus Litoral Norte (CLN), Escola de Administração (EADM), Escola de Enfermagem (EENF), Escola de Engenharia (EENG), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança(ESEFID), Faculdade de Arquitetura(FA), Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO), Faculdade de Educação (FACED), Faculdade de Farmácia(FACFAR), Faculdade de Agronomia (FAGRO), Faculdade de Veterinária (FAVET), Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), Faculdade de Direito (FDIR), Faculdade de Medicina (FMED), Instituto de Artes (IA), Instituto de Biociências (IBIO), Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS), Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos (ICTA), Instituto de Física (IF), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Geociências (IGEO), Instituto de Letras (IL), Instituto de Matemática (IME), Instituto de Informática (INF), Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH), Instituto de Psicologia (IPSIC), Instituto de Química (IQ), Faculdade de Odontologia (ODO)

Todas as 29 Unidades da Universidade tiveram pelo menos um servidor capacitado em uma das atividades sobre Moodle.

Na questão da avaliação de reação sobre os pontos fortes do curso, os cursistas destacaram a disponibilidade, a presença do professor no curso e a didática, ou seja, comentários envolvendo os princípios sobre mediação e presencialidade docente.

Em relação à metodologia, pontuaram a variedade das atividades e inspirações sobre as possibilidades de uso das ferramentas, a dinâmica da apresentação dos temas, a organização, a estrutura do curso, a linguagem, as vivências práticas usando as ferramentas (objetos de estudo), o espaço de experimentação, bem como a participação das atividades no papel de aluno, o que evidencia o princípio sobre aprendizagem ativa.

Mencionaram a interação com participantes de outras áreas, referenciando o princípio sobre interação. Citaram a flexibilidade, a praticidade e a autonomia que a modalidade a distância garante a cada participante. Apontaram a qualidade, a linguagem e a clareza dos materiais que foram disponibilizados, em formato de vídeo e tutoriais em PDF, comentários relacionados ao princípio sobre material de apoio.

Em geral, expressaram que se sentem inspirados em relação às possibilidades pedagógicas que o Moodle apresenta, instigando um novo fazer docente, comentário que podem ser relacionado ao princípio sobre inspiração. Mencionaram a aplicabilidade imediata do conteúdo à sua prática, não somente em relação ao Moodle, mas às questões pedagógicas e conhecimento sobre a docência, referenciando o princípio sobre sentido.

No que diz respeito aos aspectos que precisam ser melhorados, muitos comentários apenas mencionaram que o curso atendeu plenamente às expectativas. Alguns sugeriram aprofundamento de algumas atividades e recursos mais complexos, além da apresentação de todas as ferramentas e opções disponíveis no Moodle. Em relação à organização do curso, mencionaram que mensagens de conclusão em cada etapa ajudaria a se situar. Apareceu a sugestão de disponibilização de um ambiente de exemplos de usos dos recursos ou casos concretos, o que de fato foi construído pela equipe da SEAD para a captura de telas para os vídeos tutoriais. No entanto, esse espaço não tinha sido disponibilizado aos cursistas. Módulos menos extensos, vídeos mais curtos e prazo maior para a conclusão também foram citados.

Outra sugestão foi a proposta de trabalho em pares de forma que um pudesse entrar nas ferramentas do outro, além da criação de mecanismos para promover a interação de forma que todos os fóruns estejam ativos. Ainda houve a menção sobre a realização de um encontro presencial.

Algumas sugestões foram incorporadas às edições oferecidas em 2019 como: incorporação de elementos de gamificação para deixar ainda mais instigante e lúdica a participação nos cursos, como mensagens de conclusão do módulo e utilização de emblemas, ou seja, distintivos que os cursistas recebem ao concluir determinadas atividades ou conjunto de atividades. Além disso, foi acolhida a sugestão sobre a criação de propostas de trabalho em pares no espaço de experimentação, desafios para aumentar a participação no fórum em que cada usuário cria um tópico e a realização de um encontro presencial no início da capacitação.

Conclusões

A partir dos dados de feedback do curso, obtidos por meio da avaliação realizada pelos cursistas, pode-se entender como os princípios que sustentam a construção se mostraram em ação. Aprendizagem ativa, Sentido, Interação,

Mediação, Presencialidade docente, Inspiração e Material de apoio foram mencionados pelos cursistas nas diferentes abordagens de seus comentários e foram utilizados para categorizar essas informações.

Não se pode perder o foco que o curso parte de uma necessidade de apropriação tecnológica. Mas, como defende Almeida:

a formação docente on-line deve criar condições para que o professor possa desenvolver o domínio dessas tecnologias ao ponto de explorar confortavelmente suas funcionalidades e modos de operação para: identificar suas contribuições pedagógicas para a interação multidirecional à autonomia do aluno na busca de informações, na regulação do tempo, no ritmo de estudo; acompanhar o caminho epistemológico do aluno, o trabalho em grupo colaborativo, a discussão coletiva, os estudos de caso; ampliar o universo cultural do aprendiz; e provocar a transformação da prática pedagógica (ALMEIDA, 2010, p. 72).

Ou seja, a formação para o domínio da tecnologia na educação só faz sentido se permitir a transformação das práticas pedagógicas.

Assim, conclui-se que os cursos estão atendendo aos seus propósitos já que os cursistas manifestaram construção de conhecimento sobre a docência, reflexão sobre a sua prática e intenção de criar propostas mais condizentes com a cultura digital, incorporando as possibilidades que o Moodle oferece. A partir do repensar sobre seu fazer pedagógico, os cursistas se reconstroem, bem como os formadores, num processo dinâmico.

Referências

- ABREU-E- LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Revista Pro-Posições** vol. 22 nº. 2 Campinas, São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, novembro, 2010.
- CHICKERING, A. W. GAMSON, Z. F. Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. **Washington Center News**. Fall, 1987. Disponível em: <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf> Acesso de jan/ 2020.
- KIST, S. O. **Processos cognitivos na construção da língua escrita em situações de uso de aplicativos de comunicação virtual**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MARTINEZ, S. L; STAGER, G. **Invent to learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom**. Torrance: Constructing modern knowledge, 2013.

NEVADO, R. A; CARVALHO, M. J. S. ; MENEZES, C. S. Educação a distância mediada pela Internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: Nevado, R. A; Carvalho, M. J. S. ; Menezes, C. S. (org). **Aprendizagem em rede na Educação a distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

PERRIER, G. R. F; SILVEIRA, R. A. A importância dos feedbacks nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. In: XI **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD**, 2014.

PIAGET, J. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, novembro, 2010.

Capítulo 10

**O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Breno Araújo Santiago
Deisiane Aviz do Nascimento
Neide M. Fernandes R. Sousa**

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Breno Araújo Santiago¹⁶;

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPDAD/UFPa).

Deisiane Aviz do Nascimento¹⁷;

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia

(PPLSA) pela Universidade Federal do Pará – Campus Bragança / Licenciada em

Pedagogia (UFPa/Campus Bragança) / Graduanda de Bacharel em Administração

(UFPa/Augusto Corrêa).

Neide M. Fernandes R. Sousa¹⁸

Professora Adjunta de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará-

UFPa/Campus Bragança / Coordena o grupo de pesquisa GEPDAD / Doutora em

Educação pela UFPa.

Resumo

O presente trabalho visa compreender a percepção de professores sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as possibilidades educacionais inclusiva. Adotou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso; o levantamento foi realizado por meio de entrevista com duas professoras, ambas com turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública. No tratamento e interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como a pesquisa ainda está ocorrendo, apresentamos os resultados parciais, considerando as categorias temáticas: o sentido do TEA e práticas pedagógicas. Os dados mostram que na percepção das professoras, as crianças com TEA tem um transtorno, com características específicas, e dificuldade de se relacionar, necessitando de uma educação diferenciada. Nas práticas pedagógicas relataram que não obtiveram suporte necessário no trabalho docente, adotam uma postura de professora pesquisadora, estudando a partir do cotidiano da sala de aula e assim experimentando novo planejamento e prática para a turma e os alunos com TEA em processo de inclusão escolar; acreditam que é necessário apoio da equipe escolar juntamente com

¹⁶ Graduando em Pedagogia. E-mail: breno.araujo.1060@live.com

¹⁷ Mestranda pelo PPLSA, Graduada em Pedagogia e Graduanda em Administração. E-mail: deisi.aviz@gmail.com.

¹⁸ Doutora em Educação, Graduada em Psicologia. E-mail: nmfrs@ufpa.br

a sala de AEE para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos. Em suma a inclusão de crianças com TEA é um processo em construção que precisa de um conjunto de ações.

Palavras-chave: Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão escolar. Educação especial.

Abstract

The present work aims to understand the perception of teachers about Autism Spectrum Disorder (ASD) and inclusive educational possibilities. The qualitative approach of the case study type was adopted; the survey was conducted through an interview with two teachers, both with a class of the 2nd year of elementary school of a public school. In the treatment and interpretation of the data, the content analysis proposed by Bardin (2011) was used. As the research is still taking place, we present the partial results, considering the thematic categories: the meaning of ASD and pedagogical practices. The data show that in the perception of teachers, children with ASD have a disorder, with specific characteristics, and difficulty to relate, requiring a differentiated education. In the pedagogical practices they reported that they did not obtain necessary support in the teaching work, adopt a position of researcher teacher, studying from the daily life of the classroom and thus experiencing new planning and practice for the class and students with ASD in the process of school inclusion; believe that support from the school team together with the ESA room is needed for students to learn and develop. In addition, the inclusion of children with ASD is a process under construction that needs a set of actions.

Keywords: Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). School inclusion. Special education.

INTRODUÇÃO

Atualmente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o termo Autismo, originário da palavra “autos” significa voltar-se para si mesmo; foi criado e usado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler como uma das quatro características para identificar pacientes esquizofrênicos. Na época, o autismo era considerado como um distúrbio e consciência rara onde afetava entre uma a cada 2 mil crianças, sendo mais recorrente no sexo masculino que no feminino, podendo ser identificado nos 3 primeiros anos de vida da criança.

Em 1943, Kanner definiu o autismo a partir de três transtornos: dificuldade de relação interpessoal, alteração na comunicação, linguagem e pouca flexibilidade comportamental:

“apresentavam como características em comum, a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas” (GOLDBERG, 2005).

Hoje o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passa a ser uma condição geral para um ou mais, de sintomas variados e com desordens complexas que afetam o desenvolvimento do cérebro infantil, onde passa a incluir o Autismo; Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 agrupa principalmente três características de pessoas com TEA: déficits na comunicação social, interação social e padrões repetitivos e estereotipados de comportamentos, com diferentes graus, (leve, moderado e severo); nem sempre essas categorias estariam no mesmo nível, evidenciando assim uma pluralidade entre esses indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA, 2013).

Segundo Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o termo Espectro Autista está relacionado a aspectos como: peculiaridades de comportamentos inconsistentes aos estímulos, diferenças quanto às habilidades e aos prejuízos. Envolve um quadro abrangente de pessoas com características e graus muito diferentes de comprometimento ou habilidades, sendo as mais enfatizadas a dificuldade nas relações sociais, comunicação e comportamentos estereotipadas.

Vale ressaltar que o TEA não provém de raça ou etnia; é mais comum no sexo masculino e o diagnóstico precoce subiu em relação aos anos anteriores, desde 2012 em até 36 meses de idade da criança:

“É importante diagnosticar o TEA precocemente, pois o diagnóstico tardio pode prejudicar muitas áreas da vida, incluindo a aprendizagem e a interação social. O resultado de um diagnóstico tardio pode surgir em comportamentos desafiadores, isolamento social e dificuldades na escola” (NEUROSABER, 2021).

No Brasil a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012 representa o marco legal acerca dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) instituindo a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista do qual preconiza que:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

O TEA afeta o desenvolvimento neurológico, causando prejuízos na comunicação, na interação social e no comportamento. O Ministério da Saúde estabeleceu as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo com orientações para equipes multiprofissionais referentes aos cuidados com a saúde e atendimentos de habilitação e reabilitação às pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

Na escolarização de crianças autistas é essencial trabalhar o envolvimento dela com o cotidiano escolar, incentivando a sua responsabilidade, horários e regras a serem seguidas (NUNES, AZEVEDO & SCHMIDT, 2013).

A educação especial inclusiva envolve um conjunto de modificações de políticas educacionais até orientações às escolas. No âmbito escolar as transformações ocorrem no projeto pedagógico (PPC), no currículo escolar, na formação de professores. Além de modificações nos recursos, metodologias, avaliação e práticas pedagógicas, é preciso eliminação de barreiras atitudinais, comunicação, acessibilidade física e arquitetônicas com vista a ter sucesso na escolarização dos estudantes (SOUSA, PINTO, 2020).

METODOLOGIA

Adotou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que consiste no estudo de um caso particular, sendo representativo de situações análogas. Esse caráter investigativo se aprofunda em estudar acontecimentos da vida, fazer a descrição da conjuntura do contexto em que está sendo realizado o estudo, e esclarece as variáveis causais de determinados acontecimentos em circunstâncias que não é possível fazer uso de experimentos e levantamento (GIL, 2006; SEVERINO, 2007).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental no município de Bragança, Pará. Foram entrevistadas inicialmente 02 professoras regulares; uma com faixa etária de 29 anos, outra com 45 anos. O tempo de atuação

delas varia entre 10 e 19 anos. Como instrumentos de levantamento de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado.

No tratamento e interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011); sendo organizada em três etapas: 1.pré-análise, 2.exploração do material e 3.tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré análise foi feita a organização e transcrição das entrevistas, a leitura flutuante e a preparação ou edição do material. Na exploração do material, foi averiguado os registros adquiridos na entrevista e a definição de categorias temáticas, possibilitando a fase descritiva e analítica da pesquisa. E por último, o tratamento dos resultados e a interpretação, na qual aconteceram as sínteses, seleção dos resultados e a interpretações inferenciais, a partir dos significados que os entrevistados forneceram, com uma análise reflexiva e crítica (CÂMARA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em decorrência da presente pesquisa estar em andamento, serão apresentadas apenas duas categorias temáticas, a saber: 1. Sentido do TEA e a 2. Prática Pedagógica.

SENTIDO DO TEA

Em entrevista, as professoras ressaltaram que se trata de um transtorno, em que a criança é isolada e tem dificuldade de convivência, existem diferentes graus do TEA e relataram sobre a importância de atenção especial e desenvolvimento de atividades diferenciadas. Em suas palavras:

Professora 1 – um transtorno em que a criança tem dificuldade de conviver com outras crianças e com adulto, que precisa de educação diferenciada[...]

Professora 2 – um transtorno neurológico em a criança pouco interage, tem muitos graus, alguns são leves, outros são mais graves e precisa de atenção especial, com recursos específicos[...]

Nos relatos, as professoras percebem o TEA como um transtorno que apresenta graus diferenciados, no qual a criança tem dificuldade de se relacionar; e que necessita de atenção no desenvolvimento de atividades pedagógicas que contemple suas especificidades. Nesse sentido, o professor precisa atentar-se as

diversidades existentes em seu contexto de sala de aula, identificar suas dificuldades e buscar conhecimentos.

É válido salientar que a ausência de respostas das crianças autistas, muitas vezes, está relacionada à falta de compreensão do que está sendo exigido dela. Desse modo, é de extrema importância conhecer as características desse transtorno para a melhoria do trabalho docente e favorecimento das situações de aprendizagem dessas crianças em uma escola do ensino regular, nesse sentido, o professor precisa buscar conhecimentos sobre o TEA para que seja possível potencializar a autonomia, criatividade, habilidades sociais e comunicativas. (BOSA, 2002; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Logo, a maneira que o docente entende e percebe as necessidades do aluno autista, torna-se essencial para trabalhar essas necessidades, exigindo analisar estratégias de aprendizado e avaliação para fomentar a inclusão (NUNES, AZEVEDO & SCHMIDT, 2013).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os dados indicam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas para alunos com TEA representa um desafio para professores da sala regular. Segundo as professoras, a ausência de formações, carência de apoio da equipe escolar, falta de tempo, insuficiência de recursos pedagógicos e a reação de recusa dos alunos nas atividades, são considerados empecilhos que dificultam o processo de inclusão e otimização do desenvolvimento desses alunos. Vejamos suas falas:

Professora 1 - A prática é difícil, não tivemos preparo, temos que pesquisar muito e às vezes temos pouco apoio no nosso dia a dia. Preparo as aulas usando materiais específicos para alunos com autismo e jogos, ele participa, mas tem dias que não quer interagir.

Professora 2 - é complicado, o planejamento demanda muito tempo para pesquisar e estudar, temos pouco apoio e recursos, e também não tivemos formação. Na prática pedagógica procuro usar jogos, brincadeiras, para melhorar a adaptação, a socialização e a concentração. Algumas vezes ele participa bem, outras não quer interagir.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o processo de inclusão necessita de ações conjuntas para seu sucesso e eficácia. É indispensável um trabalho cooperativo

entre professores, equipe escolar e AEE. Em especial, o AEE não se limita a ações complementares das atividades escolares, mas uma ampliação, um suporte que é oferecido à formação do estudante que necessita do atendimento; apresentando assim, sentido suplementar e complementar (BRASIL, 2009).

Outro aspecto fundamental para a inclusão de alunos com TEA é o planejamento, organização do ensino e avaliação da aprendizagem a partir das necessidades e níveis de conhecimentos. Diante disso, nota-se a relevância de cursos de formações de professores, sobre recursos e estratégias de ensino, visto que, são os agentes de inclusão em contato direto com esse público de alunos; e suas ações implicações no desenvolvimento desses alunos (LEMONS et al., 2016; SERRA, 2010).

Zanellato e Poker (2012) nos diz que além de formações é necessário a revisão antigas práticas e estar disposto a acolher novo saberes. Nesse sentido, assim como os alunos, os professores têm limitações e potencialidades; assim, verifica-se a importância de buscar informações sobre o autismo, de metodologias que vise contemplar as particularidades dos alunos com TEA, e de fazer a diferença na vida deles, não somente dos alunos autista, mas em todos. Que os empecilhos representem o caminho pela busca de melhorias, reconhecimento de elementos que precisam ser superados, contestação de discursos justificáveis para o “não fazer”, lutar por direitos e oportunidade de superar as limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de turmas do ensino regular sob o olhar do professor, atentando-se para experiências e vivências com discentes autistas. Tendo como objetivo compreender a percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA e as possibilidades educacionais.

Os dados indicaram que os professores entendem o TEA como um transtorno que se constitui por diferentes graus, e reconhecem a necessidade de atenção no desenvolvimento de atividades pedagógicas que contemple suas particularidades.

Constatou-se, também, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas para alunos com TEA representa um desafio para docentes da sala regular, em decorrência da existência de empecilhos que dificultam o processo de inclusão e otimização do desenvolvimento desses alunos, entre elas, ausência de formações, carência de apoio

da equipe escolar, pouco tempo para planejamento de atividades, insuficiência de recursos pedagógicos e reação de recusa dos alunos com as atividades, entre outros; estão prejudicando o oferecimento de um ensino inclusivo de qualidade.

Contundo, é relevante que o professor se atente as diversidades existentes em seu contexto de sala de aula, identifique suas dificuldades e busque novos conhecimentos; para que seja possível o desenvolvimento de práticas inclusivas e potencializadoras de autonomia, criatividade, habilidades, sociabilidades, comunicação etc. Mesmo diante das limitações impostas pelo contexto, é importante que o professor se reinvente, reflita sobre sua ação; sabemos que não é uma responsabilidade exclusiva do professor promover a inclusão, mas sua participação é decisiva na concretização, muitas vezes a ausência de respostas das crianças autistas as atividades propostas, estar relacionada à falta de compreensão do que está sendo exigido dela. Dessa maneira, compreende-se que a prática docente se torna mais eficiente e produtiva quando o professor reconhece suas limitações e descobre seu potencial por meio da tentativa de superar os empecilhos, na busca por um ambiente inclusivo, acolhedor, prazeroso e estimulante.

É válido salientar que a escola em parceria com esses profissionais e outros do município, elaborassem uma roda de conversa para trocas de experiências, assim como práticas pedagógicas no dia a dia, evidenciando e valorizando a voz docente em seu trabalho pouco reconhecido com esses alunos que requerem tanto esforço e dedicação, pois como já mencionado anteriormente o processo de inclusão necessita de ações conjuntas para seu sucesso e eficácia, onde é indispensável um trabalho cooperativo entre estes profissionais destacando um suporte escolar.

REFERÊNCIAS

A importância do diagnóstico precoce do autismo. **NeuroSaber**, Paraná, 30, 03, 2021. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-do-diagnostico-precoce-doautismo/>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

American Psychiatric Association - APA .Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al, revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...et al.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM – 5 - 5ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p. 21-39. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6(2), 179-191, 2013.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDBERG, Karla. Autismo: Uma perspectiva histórico-evolutiva. Frederico Westphalen: **Revista de Ciências Humanas**. v. 6, n. 6. 2005.

LEMO, E L M, D; et al. Parents and teachers conceptions about the inclusion of autistic children. **Revista de Psicologia**, v.28, n.3, p.351-361, 2016.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINORAMOS, Cibele Shírlley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre Interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

MAGALHÃES, Maria C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

NUNES, D. R. P., AZEVEDO, M. Q. O., & SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), p. 557 -572, 2013.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.1n.2, p.163-176, jul./dez, 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, N. M. F. R. de; NASCIMENTO, I. P. . School inclusion in the perception of university students with physical disabilities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e1569108162, 2020.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, São Paulo, v. 7, no 1, p. 147-158, 2012.

Capítulo 11

ASPECTOS DO CANDOMBLÉ NA OBRA MACUNAÍMA DE MÁRIO DE ANDRADE

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

ASPECTOS DO CANDOMBLÉ NA OBRA MACUNAÍMA DE MÁRIO DE ANDRADE

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

Graduando do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade de Pernambuco - campus Mata Norte, anesio.marcilio@hotmail.com

Resumo: Com a chegada dos povos africanos em terras brasileiras, a partir do século XVI iniciou-se o que chamamos da construção do plano identitário brasileiro. Isto porque os povos africanos ao longo do tempo exerceram grandes influências na construção da identidade brasileira bem como da nação, deixando seu legado, sua cultura como também muitas outras contribuições pertinentes ao Brasil. Nesse sentido, a sua chegada, no entanto, não foi de forma espontânea como se sabe. Assim sendo, os povos africanos em terras brasileiras sofreram diversos ataques e preconceitos referentes tanto a sua cultura como também acerca de suas religiões que foram trazidas ao nosso país e aqui, com o passar do tempo, originou o que conhecemos hoje como Candomblé e Umbanda. É sabido que desde o princípio da diáspora africana o Candomblé sempre foi visto sob a ótica de preconceito e intolerância. Outrossim, o século XX foi de grande valia para a comunidade negra no que diz respeito à sua luta por igualdade e equidade; nesse sentido, tal fato coincide com o período conhecido como Modernismo Brasileiro, período o qual tinha-se por objetivo dar início a uma literatura mais brasileira, longe dos moldes europeus que antes vigorava. À vista disso, este trabalho tem como objetivo refletir a forma como foi retratado e apresentado o Candomblé na obra *Macunaíma* (1928), de Mario de Andrade, como também, a forma que o autor buscou ligar a religião com a identidade brasileira, dado que o intuito dessa era ressaltar o folclore bem como as partes que compunham a identidade do país. Para tanto, a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica de livros e artigos científicos e obras de autores que tratam acerca da temática. Com a presente investigação, constatou-se que o candomblé enquanto religião afro-brasileira, foi descrito e apresentado na obra sob uma visão equivocada do que realmente são os ritos candomblecistas. Percebeu-se, também, que ainda que Andrade como um escritor modernista quisesse libertar-se dos preconceitos referentes à religião afro, ele como um escritor e intelectual elitista da época, o cometeu de forma direta e indireta, fato que pode ser corroborado em *Macunaíma*, em que a retratação que é feita do candomblé e suas particularidades, ele o faz sob uma ótica de senso comum, a qual, a religião por diversas vezes aparece associada à feitiçaria e à maldade.

Palavras-chave: Candomblé. Literatura. Preconceito. Cultura. Identidade.

Abstract: With the arrival of the African people in Brazilian lands, starting in the 16th century, what we call the construction of the Brazilian identity plan began. This is because the African people, throughout time, had great influence in the construction

of the Brazilian identity as well as the nation, leaving their legacy, their culture, as well as many other contributions pertinent to Brazil. In this sense, their arrival, however, was not spontaneous, as is known. Thus, the African people in Brazilian lands suffered several attacks and prejudices regarding both their culture and their religions that were brought to our country and here, over time, originated what we know today as Candomblé and Umbanda. It is known that since the beginning of the African Diaspora Candomblé has always been viewed under prejudice and intolerance. Furthermore, the 20th century was of great value to the black community in its struggle for equality and equity; this fact coincides with the period known as Brazilian Modernism, a period that aimed to begin a more Brazilian literature, far from the European molds that previously prevailed. In view of this, this paper aims to reflect on how Candomblé was portrayed and presented in Mario de Andrade's *Macunaíma* (1928), as well as how the author tried to connect religion with Brazilian identity, since his intention was to highlight folklore and the parts that made up the country's identity. To this end, the methodology used was a bibliographic review of books and scientific articles and works by authors who deal with the theme. With this research, it was found that candomblé as an Afro-Brazilian religion was described and presented in the work under an erroneous view of what candomblecist rites really are. We also noticed that even though Andrade, as a modernist writer, wanted to free himself from the prejudices regarding Afro-Brazilian religions, he, as an elitist writer and intellectual of the time, committed these prejudices directly and indirectly. This fact can be corroborated in *Macunaíma*, in which the portrayal of candomblé and its particularities is done from a common sense viewpoint, in which the religion is often associated with witchcraft and evil.

Keywords: Candomble. Literature. Prejudice. Culture. Identity.

INTRODUÇÃO

Em meados do século XVI, mais específico entre 1539 e 1542, os portugueses vieram ao Brasil e trouxeram consigo vários povos africanos que aqui serviram de mão de obra escrava para as diversas finalidades. Esses povos, por sua vez, trouxeram consigo desde sua cultura local até o seu idioma, como também, as suas religiões africanas que nas nossas terras e na nossa cultura arraigou-se e, ulteriormente, levaria a cabo o que conhecemos, hoje, como Umbanda, religião genuinamente brasileira; e Candomblé, religião afro-brasileira. Como afirma Cacciatore, (1988), o termo “candomblé” possui alguns significados: 1. da língua kibundo – “ka” ou “kia” – costume ou uso, “mdombe” – preto, ou seja, costume dos pretos; 2. Dança dos atabaques ou 3. Dança profana de negros. De modo geral, entende-se o candomblé como uma manifestação religiosa negra advinda da África ligada ao culto de ancestrais divinizados ao longo do tempo.

Nesse viés, quando os escravos chegaram às nossas terras, tanto eles como tudo o que lhes pertenciam eram vistos como inferiores, deploráveis, vis; que não merecia, sequer, valorização e apreço. O mesmo sucedeu com a religião africana, pois a religião dos portugueses era o catolicismo, religião predominante da época; enxergavam as práticas religiosas africanas, portanto, como algo demoníaco, práticas satânicas, por ser uma religião de transe (incorporação), sacrifício animal e de culto a “espíritos”. A partir de então, a religião dos africanos começou a ser classificada aos moldes do preconceito, da intolerância, o que culminou na proibição dessas práticas religiosas por partes dos portugueses da época. Com isso, os povos africanos buscaram alternativas para praticar e vivenciar a sua fé, em certo ponto, tiveram que abdicar de sua identidade, para assumir uma outra que não a sua, assumir práticas religiosas distantes das que eram as suas. Ou seja, na tentativa que seguir com os ritos, os escravos utilizavam imagens de santos católicos bem como se valiam de algumas práticas católicas para “mascarar” o culto candomblecista, levando em consideração a proibição de seus cultos originais por parte das autoridades portuguesas e católicas. Assim, à vista das pessoas, seus ritos eram bastante parecidos com os dos católicos, pois disfarçavam seus deuses com os santos do catolicismo, como por exemplo, quando rezavam em seu idioma para Santa Barbara, estavam referindo-se a Iansã, quando se dirigiam a Nossa Senhora da Conceição, estavam se referindo a Iemanjá; com isso nasceu o sincretismo que hoje conhecemos, como também, esses foram os pontos cruciais para a fundação da Umbanda, posteriormente.

Nessa perspectiva, *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, obra fundamental para a compreensão do movimento modernista, como também para a compreensão do Brasil e sua riqueza cultural, é uma obra que o autor buscou ressaltar a diversidade folclórica e cultural do país de forma a contribuir com os ideais modernistas da época, haja vista que nesse período o objetivo era fazer uma literatura mais brasileira longe do molde europeu. Nesse sentido, vê-se a apresentação e retratação do candomblé, bem como, a presença do povo negro e suas particularidades como parte da identidade nacional brasileira, haja vista que outrora, o negro não fazia parte desse plano identitário. Além disso, é patente que a presença dos africanos na realidade do Brasil, como fora dito, sempre foi marcada por preconceito e inferioridade. À vista disso, é de fundamental importância reverberar a

forma como fora feita a retratação e apresentação do candomblé nessa obra, levando em consideração a importância dessa religião como cultura de um povo, tal qual, parte intrínseca da sociedade e cultura brasileira. Nesse contexto, o trabalho evidenciará a visão acerca da religião africana presente na obra *Macunaíma*, bem como a forma que a religião é descrita pelo autor e, também, o modo como está ligada à sociedade brasileira. Para tanto, o método utilizado para esta pesquisa será a revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e obras de alguns especialistas que tratam da temática, de modo a auxiliar esta investigação.

Os resultados desta pesquisa serão de grande valia para toda a comunidade científica e, de modo singular, ao povo negro e integrantes das religiões afro-brasileiras. Tais resultados mostrarão que a intolerância religiosa esteve presente desde o Brasil Colônia, e perdura até a atualidade, como também esteve presente nas expressões artísticas literárias do século XX. Ademais, tal evidência servirá para instigar a luta contra o preconceito às religiões de matriz africana e dar a conhecer a relevância dessa religião não só para os povos que a cultuam; além de contribuir para a valorização e apreciação da cultura brasileira enquanto descendentes dos povos africanos. Hodiernamente a temática tem sido alvo de estudo e análise por diferentes pesquisadores que investigam a influência dessa religião para com o povo brasileiro, nessa perspectiva, alguns teóricos como Borges e Cunha, (2011); Cacciatore, (1988); Prandi, (2001a, 2001b); Santos, (2018); Silva, (2005); Tylor, (1871); Turino, (2007) e Verger, (1999); serão abordados neste trabalho.

CANDOMBLÉ

De acordo com o antropólogo Tylor (1871, p. 03), a cultura é "um conjunto que compreende os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e outras capacidades e usos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade". Sendo assim, entende-se que a cultura de um povo, em sua totalidade, engloba vários aspectos, os quais, como fora mencionado, as crenças que se inserem como segmento da totalidade da cultura. Nessa perspectiva, é notório que a cultura faz parte da identidade de um povo; por conseguinte, a religião e crenças também caracterizam tanto os povos como também sua identidade, haja vista que a cultura e as crenças estão fortemente ligadas ao homem, e estas, por sua vez, o condicionam.

Dessarte, o Candomblé entendido como religião originou-se dos cultos africanos em terras brasileiras, ou seja, não é uma religião africana, mas sim afro-brasileira. Como afirma Silva, (2005, p. 26), os negros escravizados vinham de várias partes do continente africano que se destacam em dois grandes grupos, os sudaneses e os bantos. Os sudaneses englobam a parte da África Ocidental, lugares que hoje conhecemos por Benin, Nigéria e Togo, denominados em grupos étnicos como lorubas e Nagôs, subdivididos em Jeje, Egbá, Ketu, Ijexá etc. Os bantos englobam regiões do Congo, Angola, e Moçambique, denominados etnicamente como angolas, caçajantes, bengalas entre outros. Tais subdivisões étnicas, hoje no candomblé compreende o que se conhece por nação, ou seja, cada terreiro de candomblé possui sua forma de culto devido a que os povos africanos não pertenciam ao mesmo lugar de origem, trazendo às terras brasileiras suas formas de culto individuais. Assim sendo, o candomblé presente no Brasil não é o mesmo em todos os terreiros, como, por exemplo, os terreiros de nação Ketu, possui particularidades como é o caso do som dos atabaques que é diferente dos ritos de nação Angola.

É asseverável que o candomblé incoado no Brasil faz parte da identidade e cultura dos povos africanos e, também, dos povos brasileiros, uma vez entendido que na construção da nação e identidade brasileira os povos africanos assumiram um papel preponderante. Não obstante, tornou-se algo trivial os diversos tipos de preconceito para com o Candomblé, como reitera Silva, (2005, p. 11) no tempo colonial a religião afro-brasileira foi alvo de perseguição e combate por parte dos órgãos e instituições, bem como muitos adeptos foram julgados pela igreja Católica sob acusação de praticarem “bruxaria”. Hoje, ainda há a visão preconceituosa que permeia a sociedade brasileira, a qual, concebe os ritos africanos como bruxarias, feitiçarias e afins. Nesse sentido, sabe-se que as religiões de matriz africana são distantes do modelo oficial de religiosidade dominante na sociedade, uma vez que o cristianismo que crê na dualidade do bem e mal, está inserido em praticamente todo o mundo. Por conseguinte, as religiões afro por não apresentarem, geralmente, uma ética que não se baseia nessa visão dualista, por ser uma religião de transe (incorporação) e sacrifício animal, é muitas vezes relacionada a estereótipos, tais quais, religião satânica, práticas maléficas e obscuras. Segundo Prandi (2009, p. 51):

“Ao longo de mais de um século, em diferentes partes do país, terreiros foram invadidos, depredados e fechados, pais e filhos de santo, presos, objetos sagrados profanados, apreendidos e destruídos. Isso obrigou o candomblé a

se esconder, buscando lugares distantes, às vezes no meio do mato, para poder realizar suas cerimônias em paz. Transformou-se numa religião de muitos segredos, pois tudo tinha que ocultar dos olhares impiedosos da sociedade branca”.

Nota-se que desde outrora, a intolerância referente ao candomblé esteve presente no país, e perpassou anos e anos, nos mais diversos âmbitos da sociedade, como nas práticas de proibição de cultos, bem como os proferimentos preconceituosos por parte de parcela da sociedade.

O século XX foi de grande relevância para os povos negros, haja vista que foi nesse período que o movimento negro ganhou forças para arrostar os diversos preconceitos. Não obstante, nas duas primeiras décadas desse século, acentuou-se, também, as discriminações contra o Candomblé. Em 1904, o jornalista João do Rio fez menções ao jornal Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, sobre a religião afro-brasileira. Escreveu diversos textos negativos sobre as diversas práticas religiosas, insinuando que os terreiros de candomblé eram casas de feitiçaria e bruxaria, que os babalaôs e yalorixás, pais e mães de santos, eram farsantes, ou seja, feiticeiros e bruxos que usavam do Candomblé para disfarçar as supostas práticas malignas. O discurso de João do Rio, nesse período, anexou-se aos preconceitos que já vigorava na época, acentuando ainda mais a abominação contra os praticantes das religiões afro. Nesse viés, a reprodução dessa visão hostil se deu em vários âmbitos sociais, como revistas e jornais, em que os candomblecistas apareciam de uma forma negativa, como também, posteriormente, na literatura, através de um preconceito velado e dissimulado.

A posteriori, com o avanço das conquistas dos movimentos negros, já não se evidenciava de forma escancarada os diversos preconceitos contra os povos e descendentes afro-brasileiros no âmbito literário. A partir de então, nota-se uma retratação e apresentação um tanto singular, no que toca a presença da religião afro na literatura. Pois, a forma de abordagem levava o leitor a crer que tais religiões e povos afros estavam assumindo uma posição relevante e preponderante que, outrora, não sucedia. Contudo, é evidente que em algumas expressões literárias dessa época, ainda mantinham vigente as formas de preconceito, ainda que obducto, como, por exemplo, na obra *Macunaíma*, de Mario de Andrade, que será tratado com

minuciosidade mais adiante; mas que nela nota-se um teor preconceituoso ao retratar a negritude e a religião afro em sua totalidade.

MACUNAÍMA

Mário Raul de Moraes Andrade, conhecido como Mario de Andrade, autor da obra *Macunaíma*, foi um poeta e crítico das artes, reconhecido por muitos críticos como o mais importante intelectual brasileiro do século XX. Andrade exerceu grande influência na arte literária desse século, isto porque liderou o movimento modernista Maylsoniano no Brasil, em que produziu grandes impactos na renovação artística e literária do país, sendo considerado o escritor mais nacionalista e múltiplo dos brasileiros. Andrade fez várias viagens pelo Brasil com o objetivo de estudar a cultura de cada região, em 1928, por exemplo, em uma de suas viagens ao nordeste, “fecha o corpo” (rito candomblecista) no “catimbó” de dona Plastina. Suas viagens tiveram como objetivo estudar as tradições dos povos fundadores do povo brasileiro, entre eles, os africanos, em que pesquisou suas tradições, costumes, inteirando-se, também, acerca da bibliografia do negro em terras brasileiras, bem como a diáspora ocorrida desde o Brasil colônia. Nesse mesmo momento ocorria, também, como em momentos anteriores, perseguição, repreensão e fechamento dos terreiros de candomblé, ao passo que Andrade fomentava suas observações acerca desses acontecimentos.

As viagens de Andrade contribuíram significativamente para colher aspectos relativos aos povos africanos e, posteriormente, intentar colocar esses povos como parte da identidade nacional nas expressões artísticas literárias do início do século XX. Esse período, conhecido com Modernismo brasileiro, foi de grande valia para com as artes brasileiras, à medida que esse momento da história da arte local buscou uma forma de expressão artística que não mantivesse ligação com as artes europeias que antes mantinham contanto. Nesse sentido, os poetas e artistas literários do Modernismo propuseram uma expressão artística e literária que estivessem ligadas com o Brasil, dentre outros aspectos, tivesse como característica a identidade nacional, é nesse momento que surge o movimento Antropofágico, na tentativa de deglutir a influência europeia estabelecendo, portanto, um caráter nacional nas expressões artísticas.

Nesse viés, Andrade ao compor a obra *Macunaíma*, valeu-se de vários aspectos da cultura brasileira, no intento de trazer aspectos da identidade nacional bem como de caráter étnico-cultural para fomentar essa identidade. Vê-se na obra *Macunaíma* uma retratação preconceituosa e estigmática contra os negros como assinala Turino (2007, p. 40):

“Após seis anos sem falar, Macunaíma proferiu sua primeira frase: “Ai! que preguiça!...” Em uma só frase ele uniu duas culturas, dois idiomas, formando uma onomatopeia e um pleonismo. Ai, em tupi, significa um comportamento e também um animal: o bicho preguiça, o mamífero de movimentos extremamente lentos que tanto surpreendeu os primeiros europeus”.

Sendo *Macunaíma* negro e indígena da tribo Tapamunhas, como reverbera Turino, tanto os indígenas como os povos negros à vista do autor da obra *Macunaíma* são vistos como um olhar equivocado, representados como seres preguiçosos, uma imagem preconceituosa que, talvez, estabeleceu-se no início da colonização brasileira quando o europeu se deparou com o negro que sequer, possuía um lugar social, como também os indígenas que eram vistos como selvagens. Nesse sentido, a figura de *Macunaíma* se mostra numa síntese de hábitos costumes e gestos e falas do ser brasileiro, pois fruto da descendência indígena e negra, o brasileiro, à vista do autor, possui características como preguiçoso, sonhador, luxurioso, perspicaz; em que tais características se apresentam no personagem *Macunaíma*. *Macunaíma* tem dois irmãos, “Maanape, já velhinho, e Jiguê, na força do homem” (p. 13), seu irmão mais velho, frequentemente em toda a extensão da obra é descrito como feiticeiro, como por exemplo, neste fragmento em que o autor entre tantas vezes afirma tal adjetivo: “*Macunaíma* estava com o olho esquerdo dormindo, porém Maanape conheceu-o bem. Maanape era feiticeiro. ” (p, 97). Desse modo, percebe-se a visão preconceituosa referente a este personagem, haja vista que a denominação “feiticeiro”, na época, se referia a pessoas que tanto praticavam magia negra, como também aquelas que frequentavam e praticavam o candomblé. Outrossim, como afirma Borges e Cunha (2011, p. 78):

“No romance do modernista brasileiro, o feiticeiro Maanape é o irmão muito mais velho de *Macunaíma*, sendo sempre muito sábio e paternal. Maanape, assim como Orunmilá, detém o segredo da adivinhação e da magia, o que lhe permite prever o futuro e, junto com *Macunaíma*, ganhar dinheiro”.

Assim, percebe-se que na composição do personagem Maanape, Andrade utilizou características do orixá Orunmilá, orixá da profecia e adivinhação e por isso,

nas descrições que o autor faz desse personagem, sempre o chama de feiticeiro por possuir as características do orixá. Acerca de seu irmão, Jiguê, o autor sempre o associa com a caça e o sustento da família, assim, vemos mais uma vez a manifestação das características de outro orixá, Oxóssi. Nas menções que o autor faz de Jiguê, percebe-se sua disposição para o trabalho e a caça, então, em vários momentos da obra, vê-se na figura de Jiguê a figura de Oxóssi.

É no sétimo capítulo da obra *Macunaíma*, intitulado “Macumba” que se concentra as discussões desta pesquisa. Nesse capítulo, *Macunaíma*, como descreve o início do capítulo: “resolveu tomar um trem e ir no Rio de Janeiro se socorrer e Exu diabo em cuja honra se realizava uma macumba no outro dia” para se vingar do gigante Piaimã. Percebe-se nesse fragmento o estigma utilizado pelo autor em comparar exu ao diabo, bem como a utilização da palavra “macumba” para se referir ao rito de candomblé. *Macunaíma* foi até o terreiro de uma mãe de santo, ao mesmo tempo descrita como feiticeira pelo autor. Essa mãe de santo em que aparece na obra, chama-se tia Ciata, uma personagem da obra, mas que também foi uma mãe de santo que viveu no Rio de Janeiro, tendo seu nome completo Hilária Batista de Almeida, figura histórica marcante da difusão da cultura negra no Rio de Janeiro. Dona Hilária no início do século XX foi alvo das acusações de João do Rio, o qual já fora mencionado, assim, tia Ciata foi acusada de feiticeira e falsa mãe de santo, tais acusações enfatizou o preconceito para com as religiões afro do Rio de Janeiro, como também, fomentou o equívoco e estigma para com a mãe de santo, tia Ciata. Todo esse contexto que sucedeu a dona Hilária, foi retratado no capítulo sete da obra *Macunaíma*. No entanto, a retratação foi fiel no que diz respeito ao preconceito e intolerância religiosa. A descrição que é feita de tia Ciata, faz menção ao seu contexto com João do Rio e toda a época em que ficou conhecida como feiticeira e falsa mãe de santo:

“A macumba se rezava lá no Mangue no zungu da tia Ciata, feiticeira como não tinha outra, mãe-de-santo famanada e cantadeira ao violão. ...Tia Ciata era uma negra velha com um século no sofrimento, javevó e galguincha com a cabeleira branca esparramada feito luz em torno da cabeça pequetita.”

Não obstante, há um paradoxo no que se refere a descrição de Ciata, pois ora o autor a retrata como feiticeira enfatizando os estigmas que ela já carregava, ora o autor a descreve, e descreve seu candomblé como um lugar sério: “Porque a

macumba da tia Ciata não era que-nem essas macumbas falsas não, em que sempre o pai-de-terreiro fingia vir Xangô Ochosse qualquer, pra contentar os macumbeiros (p. 45) ". Assim, vemos que na construção da personagem, o autor preservou algumas descrições que dona Hilária possuía na vida real, mas manteve em certos momentos estigmas, e em outros momentos soube dar-lhe os devidos reconhecimentos enquanto mãe de santo e difusora da cultura negra.

No que se refere à descrição do herói de nossa gente no terreiro no Rio de Janeiro, é valoroso a miscigenação descrita pelo autor; ali haviam gente de todos os lugares e classes sociais, negros, brancos, pedreiros, professores, gente das mais altas classes da sociedade unidos em um só povo para darem início ao rito de candomblé. É perceptível a transição de significação do culto candomblecista, em que deixa de ser um rito só de negros passando a ser uma celebração que envolve todos os povos brasileiros. Enfatizando, dessa forma, que desde a alta classe da sociedade brasileira até a mais baixa, cada um possui um pouco da cultura negra dentro de si. Ademais, Andrade fez questão de evidenciar a sacralidade que há no culto de candomblé ao descrever as diversas partes em que, por exemplo, haviam que despir-se de seus calçados para adentrar ao terreiro, como também o respeito que todo aquele povo mantinha pela yalorixá, tia Ciata. Também, há a apresentação minuciosa do rito em que participou Macunaíma, principiando um "çaire", que hoje conhecemos como "xiré", rito que consiste em cantar saudando todos os orixás.

Em determinada parte do capítulo, entre comidas, bebidas e rezas, todos estavam à espera que viesse algum orixá, pois fazia tempo que nenhum vinha no terreiro de Ciata. Assim, há uma predileção por parte de Macunaíma que Exu viesse ao terreiro, pois queria se vingar do gigante Piaimã. Dessarte, percebe-se que essa preferência de Macunaíma não é algo ao acaso, e sim porque como podemos observar, a figura de exu sempre foi, e é associada à maldade, como se exu fosse o orixá responsável por todas as obras maléficas, sendo corroborado no momento em que Macunaíma o procura para castigar o gigante. Assim sendo, a meia noite daquele dia, exu incorpora na "polaca", termo utilizado para denominar as prostitutas da época. Com esse acontecimento, nota-se que o autor foi fiel no que diz respeito ao acolhimento das classes mais vulneráveis da sociedade por parte do Candomblé, pois entre tantos que ali estavam, pedreiro, advogado, professor, Exu resolveu vir no corpo da polaca. Após alguns ritos iniciais como descreve a obra, havia chegado o momento

das promessas e pedidos a Exu, então, é nessa parte da obra que a figura de Exu se apresenta como orixá maléfico. Assim, de mensageiro, sua característica original, exu passa a ser demonizado por grande parcela da sociedade. Como afirma Verger, (1999, p. 119):

Exu “tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, de modo que “os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus”.

Como se sabe, para o candomblé não há a dualidade de céu e inferno, bem ou mal, Deus e diabo, mas que ainda sim a religião de modo geral sempre foi vinculada a cultos malignos. Assim, a retratação de exu nessa obra é um tanto insipiente e discriminatória, à medida que as características e a real figura de exu não estão presentes na obra. Pois exu é o orixá mensageiro que faz a ponte entre o nosso mundo e o mundo espiritual, ele é o orixá sempre presente que sem ele, os indivíduos e os demais orixás não podem se comunicar. Dada a relevância desse orixá, constata-se ainda na obra que na noite de culto no terreiro de Ciata, dali sairia um predestinado, um filho de exu; sem saber quem seria o eleito entre todos aqueles povos, Macunaíma foi o escolhido, era ele o filho de exu. É sabido que no candomblé essa propensão a ser filho de um orixá não se dá de um momento para o outro, mas sim o orixá que escolhe desde o nascimento. Sendo assim, o indivíduo mantém um arquétipo que se relaciona a seu orixá, como corrobora Borges e Cunha (2011, p. 85), “o reconhecimento de Macunaíma como o “filho” do orixá sugere que o herói possui, senão todas, mas grande parte das características que compõem o arquétipo mítico de Exu”. Dessa maneira, é perceptível que ao longo da obra, as descrições que Andrade faz de Macunaíma, como sua forma astuta e irascível, bem como outras características estão ligadas a seu orixá, que ao mesmo tempo caracteriza e compõe a sua personalidade na obra e na sua forma de encarar o mundo. Além disso, ao referir-se a Exu Andrade se apropriou de estigmas e preconceitos já existente para compor o personagem desse orixá na obra, isto porque a retratação que é feita é totalmente vinculada à maldade: “Porque Exu era o diabo-coxo, um capiroto malévolo, mas bom, porém pra fazer malvadezas” (p. 44). Assim, nota-se a transitividade da figura real de exu para um ser maléfico, pois como afirma Prandi (2001a), exu é um orixá guardião da comunicação, um orixá mensageiro, ele que faz a comunicação entre o nosso mundo e o plano divino, sendo ele, portanto, um orixá de grande

importância para os ritos candomblecistas. Em Exu não se encontra maldade alguma, dado que ele não mantém ligação com o diabo e, tampouco, com ritos satânicos. Exu possui grande importância para a religião, pois sua imagem para os adeptos do candomblé reflete força, disciplina, paciência, justiça e proteção na perseguição dos objetivos, sendo ele considerado o protetor fiel das pessoas que o cultuam.

Outrossim, o sincretismo religioso também ganha destaque na narrativa Andradina, em que ao fim do culto candomblecista, Ciata principia a reza do “Padre Nosso Exu” (p.50):

Padre Exu achado nosso que vós estais no trezeno inferno da esquerda de baixo, nós te queremos muito, nós tudo! — Queremos! queremos! — ... O pai nosso Exu de cada dia nos dai hoje, seja feita vossa vontade assim também no terreiro da sanzala que pertence pro nosso padre Exu, por todo o sempre que assim seja, amém!.. Glória pra pátria gêge de Exu!

Nota-se que na reza que se dirige a exu, há uma semelhança com a oração do pai nosso do cristianismo; no entanto, o centro a oração para os cristãos é Deus, enquanto que na reza proferida no terreiro de Ciata, o centro é Exu. Além disso, há ao fim da oração a descrição da nação a que faz parte o candomblé de Ciata, que é a nação Gêge, identificando com mais clareza a forma de culto daquele espaço candomblecista. Após a reza termina-se os ritos e cada um se retira. É evidente, portanto, que tanto Macunaíma, assim como as pessoas que estavam no culto, não estavam ali porque são praticantes da religião, mas sim porque foram tentados pelo ganho fácil da “feitiçaria”, ou seja, o candomblé de Ciata como descreve o autor. Pondera-se que a retratação da religião na forma que foi descrita é associada a mercantilização da religião, em que as pessoas vão e buscam a religião para satisfazer seus pedidos como se fosse um estabelecimento que oferecesse diversos serviços à sociedade, apartando, assim, a sacralidade e o divino que há na religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, tendo em vista o exposto, é corroborável que a intolerância religiosa, bem como estigmas e outras formas de preconceito contra a religiões de matriz africana está arraigado na sociedade desde a encetadura dos povos negros no Brasil. Além disso, ainda que haja as diversas formas de preconceito e negação por parte dos Brasileiros referente as religiões afro, é evidente que o candomblé faz parte da cultura e identidade brasileira, uma vez entendido que os povos africanos e sua

cultura assumiram um lugar de destaque na formação desses dois elementos brasileiros. Na composição da obra *Macunaíma* o autor buscou abarcar e enfatizar fatores que estivessem ligados à identidade brasileira, haja vista que sua obra se insere no movimento modernista. Nesse sentido, percebe-se um intento por parte de Andrade em exaltar o povo negro bem como suas características e cultura; no entanto, por toda a extensão da obra há peculiaridades que evidenciam que ainda que houvesse a exaltação dos povos africanos e do candomblé, havia um teor preconceituoso e estigmático. Em outros termos, isso significa que a retratação e apresentação que o autor faz do candomblé, possui atributos de forma hostil que se apresenta na obra numa forma absconsa, de modo que ao enxergar com um olhar crítico, percebe-se traços de teor intolerante no que se refere à descrição do candomblé.

Constata-se, também, a presença e retratação de alguns orixás do candomblé presentes na obra, como Oxóssi e Orunmilá, na figura de seu irmão bem como outros orixás que são descritos no culto de tia Ciata. Assim sendo, entre esses, há uma grande visibilidade da figura de Exu, em que no capítulo sete, ele se torna protagonista juntamente com *Macunaíma*. Não obstante, mais uma vez percebe-se uma retratação equivocada por parte do autor ao descrever o orixá exu. Nesse viés, o autor se valeu de estigmas existentes contra esse orixá para construir sua imagem na obra, colocando-o como orixá da maldade, bem como corroborando de forma indireta que o Candomblé é uma religião demoníaca e de feitiçaria. Ademais, a negatividade em que Andrade descreve Exu, o insere como parte da identidade nacional com atributos negativos, como se sabe. No entanto, o autor poderia conferir-lhe suas características reais de modo a afirmar a personalidade de exu, contribuindo no construto da identidade nacional, desmistificando o preconceito para com esse orixá, como também, ressaltar a ambiguidade e pluralidade desse orixá que também são características humanas, evidenciando, assim, a ligação que esse orixá tem com os povos brasileiros e a sua cultura.

Outrossim, a forma que Andrade apresenta o candomblé em sua obra, deixa evidente ao leitor o Candomblé como uma casa comercial que oferta serviços, em que todos procuram o Candomblé para vantagens pessoais, afirmando, assim, uma visão equivocada quanto à religião. É sabido que o candomblé em sua natureza é uma religião decorrida do animismo africano, ou seja, a sua base é a natureza da alma, em seu entendimento animais e plantas possuem espiritualidade. Nesse sentido, os

orixás presentes no candomblé são ancestrais divinizados que carregam consigo axés (forças/energias) vinculados à natureza, em outras palavras, os orixás são energias da natureza criadas por Olorún, que outrora encarnaram como humanos e tiveram vida terrena. Nesse viés, dentro do candomblé não há a dicotomia céu e inferno, dado que perante essa religião após a morte física a alma do falecido é encaminhada por Omolu e Iansã para o Órun (mundo espiritual), o que desmistifica que os rituais do Candomblé são centrados na crença do inferno e ligados a cultos satânicos, haja vista que os ritos do candomblé visam sempre a evolução pessoal enquanto indivíduo neste mundo terreno, bem como a evolução espiritual junto aos orixás. Congruente às outras religiões presentes no Brasil, o objetivo do candomblé é possibilitar ao ser humano a construção de um sentido de vida, ou seja, possibilita a orientação pessoal enquanto um ser em evolução, como também a construção de valores entre indivíduos de uma mesma sociedade.

Ademais, sabendo-se, ainda, que a literatura é uma importante forma de transmissão de conhecimento como também exerce um papel importante na formação dos indivíduos, a obra *Macunaíma* se insere em um contexto em que os escritores do período propuseram evidenciar o negro e suas particularidades, tentando libertar-se do preconceito. No entanto, sabe-se que os escritores do Modernismo faziam parte da elite intelectual, e mesmo que quisessem libertar-se dos estigmas e preconceitos que cometiam, sempre o manifestava de forma direta ou indireta em suas obras. Isto evidencia-se no momento em que o autor escolhe como título “macumba” para o capítulo sétimo de sua obra, termo conhecido e associado à magia negra e condenado pelos cristãos. Além disso, a escolha da “macumba” como um palco de vingança descrita na obra, reforça ainda mais o estereótipo de que o candomblé é uma feitiçaria que serve para fazer o mal aos outros, e que à frente dele está a mãe de santo que comanda todos os ritos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, 2007.

BORGES, G.; CUNHA, B. Macunaíma e o Mito de Exú. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 73-90, 2011.

CACCIATORE, O. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988

PRANDI, R. Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001a

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b

PRANDI, R. **Religião e sincretismo em Jorge Amado**. In: Lilia Mortitz Schwarcz; Ilana Seltzer Goldstein. (Org). O universo de Jorge Amado, 1º edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2009, v. 1, p. 46-61

SANTOS, L. O racismo presente na obra Macunaíma. **Vício Velho**. 3. ed. p, 01-03. Jun/ 2018. Disponível em: <https://viciovelho.com/2018/06/26/o-racismo-presente-na-obra-macunaima/>. Acesso em: 20 jun. 2021

SILVA, V. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 2. ed. São Paulo: Selo negro, 2005.

TURINO, C. O herói sem nenhum trabalho. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2. Nº17, p. 38-43, Rio de Janeiro, Fevereiro, 2007.

TYLOR, E.B. **Primitive Culture**, London: Arnold, 1871

VERGER, P. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura, do original de 1957. São Paulo, Edusp, 1999.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Alexandre Pereira de Oliveira Filho

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres) e pós graduação em Metodologia no Ensino de Biologia (IEMAR). alexandrebiology@gmail.com.

Anália Ferraz Rodrigues

Psicóloga e Mestranda PPGEPT – UFSM.

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

Graduando do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade de Pernambuco - campus Mata Norte. Atualmente é professor de Espanhol no Núcleo de Línguas e Culturas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Britanic Center Sul - Boa Viagem e InFlux - Boa Viagem. E-mail: anesio.marcilio@hotmail.com.

Breno Araújo Santiago

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPDAD/UFPA).

Daniela Tatsch Neves

Especialização em Psicopedagogia. Professora dos anos iniciais na Prefeitura de Santa Maria.

Deisiane Aviz do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) pela Universidade Federal do Pará – Campus Bragança / Licenciada em Pedagogia (UFPA/Campus Bragança) / Graduanda de Bacharel em Administração (UFPA/Augusto Corrêa).

Flávia Ramos de Sousa

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). flavia.ramossousa@gmail.com.

Francicleide Cesário de Oliveira

Professora Adjunto II do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Letras/PPGL da UERN. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN. Pesquisadora Institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/GEPPE/UERN; Associada e membro da diretoria da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia/AINPGP. Associada a Associação Brasileira de Alfabetização/ABALF.

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Professora de Matemática e Mestranda PPGEPT – UFSM.

Francielly Dias Costa Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia-GO e da Rede Particular de Ensino de Goiânia-GO.

Genivaldo Ferreira Sá

Mestre em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Gestor do CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista do Município de Cícero Dantas – BA. Membro dos grupos de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade EDUCON/UFS/CNPq.

Iasmim Silva Correia

Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (2019). Participou do projeto de extensão "EDUCAÇÃO SEXUAL INTINERANTE: CONHECIMENTOS E INFORMAÇÃO PARA COMUNIDADES DO VALE DE SÃO PATRÍCIO" no IF Goiano - Campus Ceres (2017-2018) e do Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, intitulado "Produção de Mudas e Recuperação de áreas Degradadas" pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Ceres (2018). Apresenta diploma de conclusão do nível PEC 09 pelo Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA) no EFFECTIVE_COMMUNICATION - ADVANCED STAGE (2012-2016).

Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres e bolsista do Programa PIBID subprojeto Biologia (CAPES/IF Goiano). Possui experiência com escrita acadêmica e apresentações orais em eventos científicos.

Juliana Carneiro Vieira

Técnica em Agropecuária pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres (2017), graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres e estudante de francês básico pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres. Realizou o curso de Oratória e Comunicação (2021); Jardinagem (2021) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/GO). Atualmente bolsista do Programa PIBID/Biologia da CAPES/IFGoiano (2020-2022). Participou do projeto de pesquisa intitulado "Resíduos sólidos e microplásticos no Rio Uru em Uruana-GO" (2020-2021). Possui experiência com escrita acadêmica e apresentações orais em eventos científicos.

Karine Reis Dorneles Sousa

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). karinefev02@gmail.com.

Leidiana Santos Matos

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Docência em Ensino Superior, pela Universidade Candido de Mendes.

Leliana Santos de Sousa

Doutora em Ciências da Educação – Université Paris 8. Professora do componente Análise Cognitiva no DMMDC, Integrante do Grupo de Pesquisa: Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)formação, Currículo e Trabalho – REDPECT. Professora do DCH I e do Programa Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq.

Marcilene Ricarda da Silva Valverde

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO.

Maria do Socorro Viana do Nascimento

Graduação em Bacharelado Em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (1992), graduação em Licenciatura Em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (1992), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba (1999) e doutorado em fitotecnia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professora do Instituto Federal Goiano-Campus Ceres. Tem experiência na área de Ecologia, com ênfase em Ecologia de Ecossistemas.

Neide M. Fernandes R. Sousa

Professora Adjunta de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus Bragança / Coordena o grupo de pesquisa GEPDAD / Doutora em Educação pela UFPA.

Renata Rolins da Silva Oliveira

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás, possui especialização em Psicopedagogia Institucional e graduação em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é docente no Instituto Federal Goiano Campus Ceres. Participou como docente orientadora do Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Ceres. Atuou como supervisora do Programa PIBID Interdisciplinar-Química e Biologia.(CAPES/IF Goiano). Participou do projeto vinculado ao programa Prodência -CAPES, com atividades relacionadas a produção de material didático para o ensino de ciências. Atualmente coordena o PIBID subprojeto Biologia no Campus Ceres. Possui experiência em temas relacionados à Botânica, ao Ensino de Ciências e Biologia e à Formação de Professores.

Rúbia Emmel

Professora Doutora, na área de Pedagogia e ensino de Ciências Biológicas, Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Professora do Programa de Pós-

Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo.

Sabrina Fernandes de Castro

Doutorado em Educação Especial. Professor Adjunto A da Universidade Federal de Santa Maria.

Silvia de Oliveira Kist

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFRGS. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.

Taciara Laís Borgartz

Acadêmica do Curso de Pós-graduação em Biodiversidade e Conservação, Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa.

Tauane Teles Santana Oliveira

Finalizando a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Goiano - Campus Ceres). tauane.teles@outlook.com.

Tiago Mendonça Oliveira

Doutor em Epidemiologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador e colaborador em projetos de pesquisa voltados à área da saúde e educação. tiago0725@gmail.com.

Valéria Alves Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Trindade.

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.



ISBN 978-658459900-0



9

786584

599000



Editora
UNIESMERO