

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **6**

Jader Silveira (Org.)



EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **6**

Jader Silveira (Org.)



2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração 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

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

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

Dra. Náyra 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. 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)

S587p	Silveira, Jader Luís da Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 6 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 212 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-074-2 DOI: 10.5281/zenodo.11218177 1. Educação. 2. Docência. 3. Inclusão. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís 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/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/05/educacao-democratica-arte-de-ensinar-e.html>



AUTORES

ANGELICA BEATE WINTER BOLDT
BERNARDO ZILLI PESARINI
CAMILA EVANGELISTA COSTA
CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA
CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS
CRISTIANA POLTRONIERI ZIEHLSDORFF
CRISTIANO RODRIGO GOBBI
DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI
DEISE DENISE LEHNEN ROHR
ETIANE DE FATIMA THEODOROSKI
FERNANDA VITÓRIO DA SILVA
GLAUCE STUMPF
ISABELA DALL'AGLIO BUCCO
JAIR MIRANDA DE PAIVA
LUCI TEIXEIRA IACHINSKI DE FRANÇA
MÁRCIA FERNANDES BARTHOLO
MÁRCIA MURICÍ REDIVO BARBOSA
MARCOS PILEGGI
MARIA ALZIRA LEITE
MARIANE MACAGNAN PAGIO
PATRICIA ROSI BOZZA
RACHEL KARPINSKI
REGIANE APARECIDA KUSMAN
RENAN ELIAZAF RODRIGUES DOS ANJOS
ROGÉRIO SECH
SARA CRISTINA TESCHECHOTZKY
SHIRLEI ALEXANDRA FETTER
SONIA GONÇALVES BATISTA DIAS
VALÉRIA BUMILLER-BINI HOCH
VENICIUS DE SOUZA NASCIMENTO

APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.


Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA NA PSICOLOGIA DE JUNG <i>Christiane Guimarães Pançardes da Silva; Márcia Fernandes Bartholo</i>	9
Capítulo 2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO” ENSINO MÉDIO <i>Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff</i>	21
Capítulo 3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO: IMPORTANTES ELEMENTOS DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Sonia Gonçalves Batista Dias</i>	36
Capítulo 4 SETOR HISTÓRICO DE CURITIBA E A MEDIAÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES PARA DISCUSSÃO E APREENSÃO DO ESPAÇO URBANO <i>Bernardo Zilli Pesarini; Mariane Macagnan Pagio</i>	50
Capítulo 5 UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO RECURSO DIDÁTICO PAPA-PILHAS <i>Regiane Aparecida Kusman</i>	61
Capítulo 6 BULLYING: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Patricia Rosi Bozza; Rogério Sech; Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas</i>	71
Capítulo 7 DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas; Patricia Rosi Bozza</i>	84
Capítulo 8 ENSINO DE FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO <i>Márcia Muricí Redivo Barbosa; Jair Miranda de Paiva</i>	100
Capítulo 9 OFICINA DE GENÉTICA, DIGESTÃO E SAÚDE: UMA FORMA DIDÁTICA DE ENSINO DA HERANÇA POLIGÊNICA A DOENÇAS METABÓLICAS E DO SISTEMA DIGESTIVO <i>Camila Evangelista Costa; Valéria Bumiller-Bini Hoch; Fernanda Vitério da Silva; Isabela Dall’Aglio Bucco; Marcos Pileggi; Angelica Beate Winter Boldt</i>	118
Capítulo 10 POESIA SLAM: PRÁTICAS PERFORMÁTICAS E LINGUAGEIRAS NA COMUNIDADE SURDA <i>Luci Teixeira Iachinski de França; Maria Alzira Leite</i>	144

Capítulo 11 REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 <i>Renan Eliazaf Rodrigues dos Anjos; Venicius de Souza Nascimento; Cristiano Rodrigo Gobbi</i>	156
<hr/> Capítulo 12 FORMAÇÃO DE DOCENTES E DE AUXILIARES DAS CRECHES PÚBLICAS <i>Danielle Scheffelmeier Mei; Etiane de Fatima Theodoroski</i>	166
<hr/> Capítulo 13 FEMINICÍDIO: PREVENIR OU REMEDIAR? <i>Shirlei Alexandra Fetter; Sara Cristina Teschechotzky; Deise Denise Lehnen Rohr; Rachel Karpinski; Glauce Stumpf</i>	180
<hr/> Capítulo 14 PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS <i>Regiane Aparecida Kusman</i>	195
<hr/> AUTORES	206



Capítulo 1
A EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA NA
PSICOLOGIA DE JUNG
Christiane Guimarães Pançardes da Silva
Márcia Fernandes Bartholo

A EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA NA PSICOLOGIA DE JUNG

Dra. Christiane Guimarães Pançardes da Silva

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, curso de Educação Física.

christianepancardes@eefd.ufrj.br

Ma. Márcia Fernandes Bartholo

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, curso de Educação Física.

marciabartholo@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado de uma experiência acadêmica realizada num curso de formação em Educação Física referente aos processos lúdico e criativo como manifestações internas do ser humano em sua busca por uma vida mais plena de sentido. Nela foi proposto estudar como os professores podem lidar com diferentes situações do cotidiano escolar através da abordagem da educação interna proposta pela psicologia profunda de Jung. Partimos do pressuposto de que a educação quando não se ocupa com os aspectos internos, psíquicos e espirituais, torna-se uma prática social insuficiente na formação de pessoas mais integradas e felizes. A situação-problema que a presente proposta pedagógica busca enfrentar consiste em saber em que medida as experiências lúdica e criativa podem contribuir na formação de personalidades bem estruturadas e íntegras. Objetivamos, com isto, compreender a intervenção pedagógica em Educação Física como instrumento de formação e individuação do ser humano, refletindo e vivenciando a dinâmica das relações entre ego e self, consciente e inconsciente, arquétipo e numen. Buscamos, para tanto, apoio na psicologia profunda de Jung (1961, 1971, 1983, 1986, 2002), nos estudos de Ostrower (1977) sobre o processo criativo e em Luckesi (2002) no que se refere à ludicidade como fenômeno interno. Concluimos, pois, que a formação de personalidades bem estruturadas, em equilíbrio entre ego e self, consciente e inconsciente, é fundamental para a constituição de seres humanos íntegros, bem estabelecidos sobre si mesmos, flexíveis e ao mesmo tempo firmes em suas convicções, valores e objetivos; tornando-se forças ativas na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Psicologia profunda. Educação interna. Lúdico. Criativo.

ABSTRACT

This article is the result of an academic experience carried out in a training course in Physical Education regarding playful and creative processes as internal manifestations of human beings in their search for a more meaningful life. It was proposed to study how teachers can deal with different everyday school situations through the internal education approach proposed by Jung's depth psychology. We start from the assumption that when education is not concerned with internal, psychic, and spiritual aspects, it becomes an insufficient social practice in the formation of more integrated and happy people. The problem situation that this pedagogical proposal seeks to address consists of knowing to what extent playful and creative experiences can contribute to the formation of well-structured and integrated personalities. Therefore, we aim to understand pedagogical intervention in Physical Education as an instrument for the formation and individuation of human beings, reflecting and experiencing the dynamics of relationships between ego and self, conscious and unconscious, archetype and numen. To this end, we sought support in the depth psychology of Jung (1961, 1971, 1983, 1986, 2002), in the studies of Ostrower (1977) on the creative process and in Luckesi (2002) about playfulness as internal findings. We conclude, therefore, that the formation of well-structured personalities, in balance between ego and self, conscious and unconscious, is fundamental for the constitution of integral human beings, well established about themselves, flexible and at the same time firm in their convictions, values and objectives, becoming active forces in building a more just and democratic society.

Keywords: Depth psychology. Internal education. Ludic. Creative.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se à uma proposta pedagógica construída a partir dos processos lúdico e criativo como expressões internas do sujeito. Como ser lúdico e criativo todo ser humano traz em si o potencial de superação e autoaperfeiçoamento dos condicionamentos individuais e sociais, criando as condições para uma vida mais plena de significado. Assim, através da disciplina Educação Física e Ludicidade do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, temos nos empenhado em dar consistência prática e teórica ao fenômeno lúdico e criativo, como elementos fundantes do modo de ser do humano, visando a capacitação de educadores sensíveis ao processo de desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o autoconhecimento e domínio de si.

A presente proposta surgiu de nossa inquietação com relação à pouca ênfase atribuída às dimensões internas por parte da educação. No âmbito da Educação Física, grosso modo, negligenciamos o fato de que o corpo é, privilegiadamente, a morada do sentido, daquilo que anima e dá vida ao corpo. É o sentido que constrói a realidade, e, se não construirmos o sentido é o sentido que nos constrói, como bem expressou Heidegger (1999). Portanto, para efetivamente nos colocarmos como princípio de condicionamento de nossa própria realidade, temos que nos perguntar pelo sentido de nossa existência, pelo sentido de sermos um ser humano e buscarmos compreender a riqueza e complexidade que isso significa.

A dimensão do sentido é a base de toda experiência. O ser humano, por ser eminentemente um ser proposital, precisa se ancorar na expressão do sentido para que suas experiências tenham valor e significado e, é dessa forma, que suas ações poderão ser educativas. Ser sujeito significa, pois, estar consciente dos motivos e forças que nos movem. Dentre as múltiplas experiências que vivenciamos ao longo de nossas existências algumas são mais marcantes, uma vez que contribuem de modo mais efetivo na reorganização de nosso mundo, de nossa psique e totalidade do nosso ser. Essas experiências são as que revelam de modo direto o sentido. É como uma luz que se acende, clareando tudo ao redor. Todos nós já vivemos experiências assim, que nos fazem perceber o que estava encoberto e ignorado, mas que uma vez desvelado não pode mais ser obliterado. Às vezes somos atraídos para determinados aspectos da realidade sem que tenhamos, pelo menos conscientemente, nos mobilizado para isso; simplesmente somos tomados e absorvidos por determinados aspectos do real, nos levando à experiência da ludicidade como um fenômeno direto com o sentido.

No entanto, a experiência lúdica também se realiza de modo mediato, ou seja, através da busca intencional de sentido. Quando estamos diante de processos e situações carentes de significado, que já não exercem sobre nós nenhum tipo de estímulo ou fascínio precisamos encontrar um novo sentido para a experiência, que nos envolva e devolva a alegria da ação; que gere em nós um sentido de compromisso e participação. Portanto, para ser considerada lúdica a experiência não necessita ser prazerosa, mas, sim, ter um sentido para o sujeito que a pratica. Portanto, o sentido é o que garante que a experiência seja marcante, significativa e satisfatória.

Luckesi (2002) ao propor uma compreensão da ludicidade como uma experiência interna de plenitude, tem nos inspirado à busca de elementos conceituais

e práticos para construção de uma abordagem da ludicidade que nos ajude a encontrar um sentido de plenitude para a experiência humana, um sentido de autorrealização, mobilizando-nos para a autoconstrução de nós mesmos na direção de nos tornarmos a cada dia mais plenos. Para tanto, precisamos compreender a nossa constituição interna, as forças e dimensões que agem em nós e que somos nós. Assim, através do exercício interno da auto-observação aprendemos a identificar essas forças, reconhecendo o fluxo das emoções que nos envolvem e atravessam, assim como nosso campo energético, das energias que constituem corpo, psique e espírito.

Ao reconhecermos as forças que nos constituem, nos tornamos mais conscientes de nossa presença no mundo, fazendo das experiências um impulso de crescimento e expansão psíquica e espiritual. Quando identificamos o movimento do ego e do self em nossa composição existencial, nos tornamos mais aptos a decidir qual força seguir em determinada situação, nos tornando mais autoconscientes e com maior domínio sobre nossas ações. Apesar do ego e do self serem forças que caminham em direções opostas, cada uma com sua natureza, propósitos e meios de ação, essas forças podem se harmonizar, colaborando para a constituição de uma personalidade mais integrada e saudável.

O mestre indiano Ramana Maharshi (1972), na obra *Ensinamentos espirituais*, concentra todo seu ensinamento na pergunta: “Quem sou eu?” Essa pergunta é fundamental para todo buscador de si mesmo, para todos que buscam um sentido de plenitude para suas vidas. Jung (1972), na introdução dessa obra acentua que “... a vida exterior do homem pode trazer inúmeros progressos e certo embelezamento, que perdem seu significado na medida que o homem interior não os acompanha” (p.11). Por isso, o processo de formação acadêmica precisa considerar o espírito, a alma e o ego como aspectos fundantes do modo humano de ser, considerando o educando em toda a sua complexidade. A plenitude da experiência, a plenitude do ser dependem dessa compreensão. Sem isso, a educação se fragiliza em sua condição de tornar-se uma força ativa na formação integral do educando.

O ser humano ao entrar em contato com a energia lúdica, que, segundo Ostrower (1977), constitui o ponto de abertura para o novo, para a amplitude de percepção, conhecimento e ação, torna-se mais permeável ao fluxo das forças que constituem a vida. O lúdico e o criativo constituem, assim, energias sinérgicas que impulsionam o sujeito para a superação permanente das condições de sua existência,

expandindo a capacidade de perceber e relacionar-se consigo, com o próximo e o mundo ao redor. Potencializar essa força interna que todos possuímos deve ser uma das funções da educação e, especificamente da Educação Física, para que possamos contribuir na formação de seres humanos mais humanos, lúdicos e criativos. Quando a pessoa está bem consigo não sente necessidade de prejudicar, inferiorizar, agredir, praticar bullying. Sendo mais lúdico e criativo o ser humano torna-se mais sujeito de si mesmo e menos assujeitado pelo meio, mais autônomo em relação as estratégias de condicionamento da subjetividade que atravessam os corpos como instrumentos de controle social. Quando a atenção se volta para a vida interior e passamos a reconhecer o espírito como princípio fundante da existência, adquirimos a capacidade de discernir o transitório e o permanente, nos tornando mais aptos a decidir os princípios e valores norteadores nossa trajetória de vida.

Portanto, a situação-problema que vem nos mobilizando é saber em que medida os processos lúdicos podem contribuir na formação de educadores mais atentos às demandas internas do educando na busca de um sentido de plenitude para suas experiências individuais e sociais.

Neste sentido, nosso objetivo têm sido o de impulsionar o debate a respeito das dimensões internas do ser humano, para que possamos melhor nos compreender e, conseqüentemente, assumir mais compromisso e responsabilidade conosco mesmos e com o meio em que vivemos, aperfeiçoando as relações e recriando as condições de nossa existência. Através da investigação dos processos lúdicos como uma experiência interna pretendemos oferecer bases conceituais e práticas para a intervenção pedagógica em Educação Física, propiciando o confronto e encontro com as idiosincrasias e potencialidades da vida humana. A partir do estudo da psicologia profunda buscamos identificar uma consistência teórica para o estudo da ludicidade, na medida em que nesse estudo encontramos a inspiração e as referências para a compreensão da constituição interna do ser humano.

A relevância deste estudo consiste em trazer para o debate da educação e, em especial da Educação Física, reflexões sobre as necessidades internas do ser humano por uma vida mais plena de sentido, capaz de contribuir na formação de personalidades integradas e aptas ao exercício de sua própria autoconstrução.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa baseada em estudos bibliográficos e sua aplicação pedagógica no processo de formação em Educação Física e ludicidade a partir do estudo da psicologia profunda, principalmente das contribuições de Jung

(1961, 1971, 1983, 1986, 2002), do estudo do processo criativo em Ostrower (1977) e das contribuições de Luckesi (2002) sobre o fenômeno lúdico como uma experiência de plenitude.

2 A ABORDAGEM INTERNA NA PSICOLOGIA PROFUNDA DE JUNG

A psicologia profunda vem chamar a atenção para os aspectos internos do ser humano que há muito vem sendo negligenciados pela cultura ocidental. A educação, enquanto prática social marcadamente influenciada pelo modo ocidental de sentir, compreender e manifestar a vida, tem deixado para fora dos seus muros a perspectiva interna do humano. Temos agido como se o ser humano fosse alheio à dimensão espiritual, deixando essa ao encargo das religiões, que nem sempre consideram o eu interno como foco de suas práticas. Dessa forma, vamos ficando alheios ao que constitui nossa essência, nosso eu permanente. E nessa busca pelo efêmero vamos nos distanciando de nós mesmos como adverte Jung (2002, p.94):

O homem moderno não entende o quanto o seu “racionalismo” (que lhe destituiu a capacidade para reagir a ideias e símbolos numinosos) o deixou à mercê do “submundo” psíquico. Libertou-se das “superstições” (ou pelo menos pensa tê-lo feito), mas neste processo perdeu seus valores espirituais em escala positivamente alarmante. Suas tradições morais e espirituais desintegraram-se e, por isto, paga agora um alto preço em termos de desorientação e dissociação universais.

Como consequência, a humanidade vem se tornando alienada de si, dos valores essenciais da existência e quanto mais busca fora de si meios para preencher o vazio existencial no qual vem se enredando, mais doente, desorientada e alienada se torna.

O forte apelo às drogas que acomete uma parte considerável dos nossos jovens, tornando-os apáticos, sem vitalidade para realização de propósitos positivos para suas vidas; a grande incidência dos casos de bullying nas escolas que alija do convívio social salutar muitos dos nossos alunos, comprometendo significativamente sua formação acadêmica e pessoal; a evasão escolar que além de fatores econômicos e sociais indicam o desinteresse pelos conteúdos tradicionais são indícios de que algo precisa mudar em nossa educação e relações.

Assim, partindo do princípio de que aqueles que estão bem consigo mesmos, que se aceitam e se amam não têm necessidade de buscar nos vícios uma

compensação para uma vida sem sentido; não sentem a necessidade de rebaixar, subestimar ou agredir o próximo, assim como quem se ama e respeita não aceita provocações verbais, entende que todo tipo de tentativa de ofensa apenas revela o quanto o suposto agressor está frágil e infeliz, necessitando, pois, de atenção e cuidados. Assim como os indivíduos refletem a sociedade da qual fazem parte, a sociedade também reflete os indivíduos que dela fazem parte; nas relações de opressão, os dois lados não fazem mais do que manifestar suas inseguranças e fragilidades. O ser humano quando enraizado na sua própria presença, consciente de seu ser, não se curva às injunções do meio.

Neste sentido, a psicologia analítica propõe a meta da individuação como um caminho imprescindível a ser conquistado e seguido. A individuação para Jung (1961) diz respeito ao desenvolvimento humano para a manifestação daquilo que realmente somos em essência, para a realização do eu interno como princípio e fim da existência, para a realização do self. Para além das forças e injunções externas que atuam no sentido de atrair nossa atenção para fora, precisamos nos manter erguidos sobre nós mesmos, confiantes na meta da individuação como o propósito maior de nossa existência. Como adverte Jung (1961, p.310), “(...) tornar-se-á neurótico quem quiser fazer as duas coisas ao mesmo tempo: seguir sua meta individual e adaptar-se à coletividade”. Portanto, para que essa escolha seja consciente é necessário uma compreensão mais profunda do significado de ser no mundo, pautada no autoconhecimento de que somos seres complexos, constituídos por basicamente duas forças de naturezas e sentidos opostos, mas não necessariamente conflitantes, a saber, o ego e o self. Podemos considerar, pois, a meta da individuação a harmonização desses dois elementos, os quais configuram a personalidade total.

Ego e self, consciente e inconsciente constituem estruturas internas que se relacionam entre si. O ego, considerado como o centro da consciência, também abarca aspectos inconscientes da sombra (a parte do inconsciente pessoal onde ficam armazenadas as memórias de eventos traumáticos que causam algum tipo de desconforto ou dor ao eu). O self, para a maioria das pessoas habita o inconsciente, mas em certas circunstâncias se faz notar através das manifestações numinosas e arquetípicas.

Jung (1983, p.06), diferentemente de Freud, considera “(...) o inconsciente como um elemento inicial, do qual brotaria a condição consciente.” O inconsciente representa, pois, o elemento primitivo e originário, uma vez que se aproxima do

inconsciente coletivo, ou seja, daquela camada do inconsciente que pertence a toda a humanidade, uma vez que está imersa no Todo. O inconsciente não é, pois, apenas o lugar de depósito dos conteúdos indesejáveis, mas principalmente uma rede complexa de produção de sentido, que impulsiona o ser humano ao alcance de novas formas de perceber, conhecer e agir, através de incontáveis estímulos que dele brotam incessantemente.

Neste sentido, o inconsciente guarda uma riqueza ilimitada de conteúdos e possibilidades criativas, uma vez que ele se encontra imerso no próprio seio da criação, além de conter toda a história é dele que provém a inspiração para a conquista da plenitude. “Pelo fato do inconsciente ser a matriz espiritual, ele traz consigo a marca indelével do criador” (JUNG, 1986, p.16).

O ego, em contrapartida, corresponde à parcela da psique que está ligada às vivências pessoais, as memórias, aos traumas, a identidade provisória a partir da qual nos reconhecemos e apresentamos aos outros. Parte do ego se situa na camada do inconsciente onde habita a sombra, “(...) ali o ego se torna ligeiramente obscuro, não enxergamos e tornamo-nos um enigma aos nossos próprios olhos” (JUNG, 1986, p.17). Todos temos uma percepção geral de nosso corpo e existência, apesar de sermos desconhecidos para nós mesmos, uma vez que a maior parte da psique e do eu total ainda são um mistério.

Entretanto, o ego, apesar de sua limitação, representa parte fundamental da estrutura da psique, ele constitui o vetor da personalidade que se movimenta para fora, responsável por proporcionar ao indivíduo a capacidade de adaptação ao meio, de assimilar a cultura de onde se encontra inserido, de prover suas necessidades, de se relacionar e construir a realidade individual e coletiva, dominando o meio e a si mesmo. Portanto, a formação de um ego bem estruturado é fundamental para a constituição de seres humanos íntegros, bem estabelecidos sobre si mesmos, flexíveis e ao mesmo tempo firmes em suas convicções, valores e objetivos. E, um ego bem estruturado implica o reconhecimento de que ele é o centro da consciência e não o centro da personalidade total. Quando o ego se reconhece como ator e não autor da trama da vida passa a assumir uma posição mais humilde diante do self, sua atuação torna-se muito mais efetiva e relevante na composição da sua história.

O self, por ser o vetor da personalidade que se movimenta para dentro, conhece as necessidades internas e os caminhos para se atingir a meta. “A dessacralização de nossa época tão profana é devida ao nosso desconhecimento da psique

inconsciente, e ao culto exclusivo da consciência” (JUNG, 1971, p.49). “O homem, como parte, não compreende o Todo. Ele é subordinado a ele, está à sua mercê. Quer concorde ou se revolte, está preso ao Todo, cativo dele. Depende dele, e sempre tem nele seu fundamento” (JUNG, 1963, p.318). Por isso é tão necessário desenvolvermos estratégias que possibilite o acesso ao self, nosso mestre e guia interior. Nossa relação com o self deve ser operativa, prática e não apenas teórica. Não basta reconhecermos a sua existência, precisamos permitir que essa presença seja ativa e permanente em nossas vidas para que o self assuma efetivamente a sua função de guia da personalidade total.

Neste sentido, precisamos atentar para a força numinosa dos arquétipos, pois através deles nos coligamos ao self. Os arquétipos constituem, portanto, padrões primordiais universais que nos remetem ao Todo, ao princípio e fim (finalidade) da vida. Os arquétipos funcionam como ímãs que atraem o ser humano para as dimensões superiores, espirituais e eternas, que a tudo e a todos engloba. Assim expressou Von Franz (1988, p. 29):

Os deuses são configurações de certas constantes naturais da psique inconsciente e de comportamentos da personalidade emocional e imaginativa. Jung, como sabemos, designou essas constantes como arquétipos. Trata-se de estruturas inatas e implícitas, que sempre e por toda parte produzem pensamentos, imagens, sentimentos e emoções semelhantes no homem, paralelamente aos instintos, aos nossos impulsos específicos para a ação.

Por serem anteriores à experiência, os arquétipos são como moldes da ação material e imaterial humanas, eles direcionam a ação para determinado sentido, impulsionam a realização de certos objetivos, imprimem significado a ação, promovem o desenvolvimento de valores, mobilizam emoções de modo consciente ou inconscientemente. Jung (2002) relaciona os arquétipos com as representações herdadas, as quais podem variar quanto às possibilidades de expressão, mas não quanto a sua configuração original. Como exemplo temos o arquétipo do herói que sempre esteve presente na trajetória histórica da humanidade como uma motivação e modelo a ser seguido, variando apenas o símbolo com que cada povo, cultura ou indivíduo o expressa. Enquanto símbolo, imagem e emoção, o arquétipo ganha vida, ou seja, torna-se uma força ativa na dinâmica da existência quando preenchido de numinosidade. O arquétipo, como força ativa, desperta uma cadeia de emoções que nos remete, de algum modo, ao eterno, ao sagrado, ao encantamento do mundo e

seus mistérios. A imaginação tem o poder de expandir a consciência, na medida em que traz à luz conteúdos que estavam guardados no inconsciente, indo além do significado imediato, imprimindo novos significados e motivações para a vida humana.

Entretanto, podemos passar a existência sem dar atenção a essas forças, permanecendo submetidos aos ditames e caprichos do ego ou podemos fazer da numinosidade arquetípica uma presença ativa na construção de nossas experiências. Na perspectiva da psicologia profunda, a interferência do inconsciente é um fato, estamos todos imersos num universo interconectado, em que "(...) os sistemas autônomos estão constantemente em ação, pois a estrutura fundamental do inconsciente não é afetada pelas oscilações de uma consciência efêmera" (JUNG, 1971, p.49).

No processo de individuação, quando ego e self estão equilibrados, reconhecendo suas respectivas funções, o indivíduo passa a exercer um maior domínio sobre si mesmo, aprende a discernir e valorizar aquilo que tem mais importância para si, se tornando menos vulnerável às influências externas e mais predisposto à superação das intempéries da vida. "Se nos concentrarmos naquilo que a personalidade interior diz e quer, a dor é logo superada" (JUNG, 1961, p.179).

Assim, o estudo do modo como o ego funciona e se relaciona ao self nos ajuda a perceber seus processos e mecanismos, como os mecanismos de defesa que constantemente eliciamos, acumulando energias e conteúdos subliminares que atuam sobre nós sem que tenhamos acesso imediato a eles, como também a superá-los através das experiências arquetípicas e numinosas que nos coligam ao self. Através de vivências práticas, tais como representações cênicas, exercícios de imaginação ativa, meditação, contos de histórias, desenhos, confecção de mandalas, vamos explorando esses conteúdos, trabalhando os nossos bloqueios emocionais, criando condições para o nosso desenvolvimento interno de modo brincante, alegre e lúdico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, precisamos aprender a trazer a perspectiva numinosa para o nosso cotidiano, vivendo cada experiência como aprendizagem no caminho da autodescoberta e evolução. Assim, através da ação pedagógica podemos provocar o interesse do aluno para a identificação e experimentação do eu profundo, levando a uma compreensão mais alargada sobre si mesmo. O confronto e encontro com as

múltiplas dimensões e aspectos do ser ampliam as possibilidades da ação pedagógica na construção de uma educação e, mais especificamente, uma Educação Física mais comprometida com a formação integral. Nossa função como educadores na perspectiva da educação interna deve ser a de fornecer subsídios conceituais e práticos que estimulem o educando na busca permanente de autoconhecimento, compreendendo de modo cada vez mais amplo o funcionamento da vida e seu compromisso diante dela. Assim, podemos conferir à educação um papel preponderante na construção de uma realidade mais fraterna.

Assim, a presente proposta pedagógica de compreensão e vivência da ludicidade como fenômeno que predispõe a criação, recriação e concretização do novo, de um novo modo de perceber e relacionar os múltiplos eventos dentro e fora do sujeito, constitui um empreendimento necessário para uma educação comprometida com a formação de personalidades mais integradas e plenas num mundo que caminha para tornar-se mais justo, democrático e feliz.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____ **Fundamentos de psicologia analítica**. Petrópolis, Vozes, 1983.

_____ **Memórias, sonhos e reflexões**. São Paulo: Círculo do Livro, 1961.

_____ **O segredo da flor de ouro – Um livro de vida Chinês**. Petrópolis, Vozes, 1971.

_____ **Psicologia e religião oriental**. Petrópolis, Vozes, 1986.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e experiências lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaio 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: <www.luckesi.com.br>.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

RAMANA, Maharshi. **Ensinos espirituais**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

VON FRANZ, Marie Louise. **Reflexos da alma**. São Paulo: Cultrix, 1988.



Capítulo 2
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO”
ENSINO MÉDIO
Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff

Docente da rede pública estadual de Santa Catarina e Gestora Escolar.

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - PPGE/FURB. cristianapoltronieri@gmail.com

RESUMO

Os estudos referentes à implementação de uma estrutura curricular integrada têm sido objeto de investigação com mais ênfase após a Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei n. 13.415/17 e após a escrita de documentos prescritivos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Tais documentos reforçam a importância de substituir uma abordagem isolada e fragmentada das disciplinas escolares por uma integração efetiva entre as diversas áreas do conhecimento. Este trabalho apresenta um estudo sobre a integração curricular e tem como objetivo analisar as recontextualizações de integração curricular, apresentadas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina, nas propostas de flexibilização do “novo” Ensino Médio. O estudo está vinculado à linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e integra o grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação (GPCA) de um Programa de Pós-Graduação (PPGE) da região Sul do Brasil. De natureza qualitativa, essa pesquisa buscou identificar quais concepções de integração curricular são expressas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina; constatar as formas utilizadas pelos professores do novo ensino médio para realizar o planejamento integrado e; estabelecer conexões entre as concepções de integração curricular apresentada pelos professores, as formas empregadas por eles na elaboração dos planejamentos integrados e no diálogo com a literatura. Para a produção de dados, realizou-se o grupo focal e observações *in loco* dos planejamentos integrados. Utilizou-se para coleta dos dados a técnica da análise do conteúdo de Bardin (2021) e, para a discussão dos dados, o Ciclo de Políticas, de Ball (1992, 1994). O aporte teórico pautou-se em Lopes (1999; 2002, 2011); Beane (1997, 2003); Pacheco (2000), Santomé (1998), Silva (2022), Sacristán (2000), Thiesen (2013). Como resultados preliminares, observou-se que os docentes traduzem a integração curricular como uma abordagem colaborativa baseada na interdisciplinaridade. Observou-se ainda que a relação entre professores de diferentes

áreas é compreendida como uma estratégia pedagógica. Porém, no contexto da prática, constatou-se que os planejamentos curriculares são predominantemente realizados com um enfoque centrado nas disciplinas específicas.

Palavras-chave: Integração Curricular. Políticas Curriculares. Ensino Médio. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

ABSTRACT

Studies on the implementation of an integrated curriculum structure have gained increased attention, particularly following the High School Reform enacted by Law No. 13,415/17 and the formulation of prescriptive documents such as the National Curricular Guidelines for High School (DCNEM), the Common National Base Curriculum (BNCC), and the Base Curriculum for High School in the Catarinense Territory (CBEMTC). These documents emphasize the need to replace an isolated and fragmented approach to school subjects with effective integration across various knowledge areas. This work presents a study on curricular integration with the aim of analyzing the recontextualizations of curricular integration proposed by teachers in a state school in the northern region of Santa Catarina, within the framework of the flexibilization of the "new" High School. The research is linked to the Teacher Training, Policies, and Educational Practices research line and is part of the Curriculum and Assessment Public Policies research group (GPCA) in a Postgraduate Program (PPGE) in the Southern region of Brazil. Qualitatively oriented, this research sought to identify teachers' conceptions of curricular integration, examine the methods employed by teachers in the new high school for integrated planning, and establish connections between the conceptions presented by teachers, the methods used in developing integrated plans, and the literature consulted during the research. Data were collected through focus groups and on-site observations of integrated planning, utilizing Bardin's content analysis technique (2021) and Ball's Policy Cycle (1992, 1994) for data discussion. The theoretical foundation drew upon Lopes (1999; 2002, 2011), Beane (1997, 2003), Pacheco (2000), Santomé (1998), Silva (2022), Sacristán (2000), and Thiesen (2013). Preliminary results indicate that teachers interpret curricular integration as a collaborative approach based on interdisciplinarity. However, in practice, curricular plans tend to be predominantly focused on specific disciplines.

Keywords: Curricular Integration. Curricular Policies. High School. Base Curriculum for High School in the Catarinense Territory.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está em desenvolvimento e integra o grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação de um Programa de Pós-Graduação de

uma instituição da região Sul do Brasil. A pesquisa apresenta reflexões sobre a política de Integração Curricular no contexto da prática, em específico, após a promulgação da Lei n. 13.415/17 e tem como recorte uma escola do Estado de Santa Catarina, localizada na região Norte. O tema da pesquisa partiu da necessidade de compreensão no contexto da prática, uma vez que, tanto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quanto o CBTCEM (Currículo Base do Território de Santa Catarina para o Ensino Médio) partilham a orientação para que os professores elaborem seus planejamentos com o propósito de promover a integração curricular. Ambos os documentos reconhecem a importância de ultrapassar a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e preconizam a conexão entre os diferentes componentes curriculares, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos e estimulando uma abordagem pedagógica que favoreça a visão integrada e interdisciplinar do conhecimento.

Assim, esta pesquisa buscou analisar as recontextualizações de integração curricular, apresentadas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina, nas propostas de flexibilização do “novo” Ensino Médio. Tratou-se também de identificar quais as concepções de Integração Curricular são apresentadas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina, identificar as formas utilizadas pelos professores para realizar o Planejamento Integrado e relacionar as formas utilizadas pelos professores na elaboração dos planejamentos integrados com as concepções de Integração Curricular apresentadas pelos professores do decorrer do estudo.

De abordagem qualitativa, produziu-se os dados a partir do grupo focal e das observações nos momentos de planejamentos integrados realizados pelos docentes. Utilizou-se a técnica da análise do conteúdo de Bardin (2015) e, para a discussão dos dados, o Ciclo de Políticas, de Ball (1992; 1994). O aporte teórico pautou-se em Lopes (1999; 2002, 2011); Beane (1997, 2003); Pacheco (2000), Santomé (1998), Silva (2022), Sacristán (2000), Thiesen (2013).

2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A busca por aprimoramentos e ajustes no Ensino Médio é reflexo do reconhecimento da importância de oferecer uma formação de qualidade e relevante aos estudantes. Como evidenciado recentemente, o Ensino Médio tem sido

amplamente discutido no que diz respeito à sua estrutura curricular. Desde a década de 90, essa etapa da educação básica tem sido objeto de análise e recontextualização, com diferentes interpretações da expressão "novo", de acordo com as intenções daqueles que formulam as políticas educacionais. A previsão era de que o conhecimento passaria a ser contextualizado, teria sentido e seria para a vida. E, tamanha promessa se cumpriria através da reorganização curricular, com foco no currículo integrado (LOPES, 2008).

No contexto da produção do texto, as DCNS (Diretrizes Curriculares Nacionais) e os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), mesmo não sendo uma produção exclusiva do Estado, foram as maiores expressões de reforma no Brasil até a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os documentos dos Parâmetros representaram intenções governamentais para o ensino médio e reconfiguraram discursos sobre a identidade pedagógica, produção de conhecimento e possibilidade de mudança (LOPES, 2008), tal como ocorrido recentemente com a promulgação da BNCC.

Apesar de ter a centralidade na organização curricular, os PCNS não abordaram critérios de seleção dos conteúdos, nem justificaram as razões que determinaram a escolha de determinadas áreas de conhecimento em detrimento a outras, conferindo às disciplinas que compõem estas áreas de conhecimento maior legitimidade. Com isso, reforça-se a ideia de que os conteúdos são definidos pelos campos disciplinares. “Esses documentos são, assim, expressões políticas em que a organização curricular se sobrepõe à seleção de conteúdos, em sintonia com os discursos globais”, (LOPES, 2008, p.96)

No contexto da influência, os discursos globais são representados pelas agências multilaterais, que participam dos processos de financiamento das reformas curriculares, difundem suas ideias e sugerem as soluções para os problemas da educação. Nesse contexto, a BNCC, prevista na constituição de 1988 e na LDB. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) orienta os sistemas de ensino a organizar seus currículos e propostas pedagógicas, colocando as demandas dos estudantes em diálogo com os contextos locais e tem como objetivo a formação de um sujeito pleno, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para atuar no mundo do trabalho, compreendendo a formação integral do estudante.

As recentes mudanças na LDB substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, propondo uma organização

curricular por área de conhecimento, sendo: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional. A Integração Curricular por áreas de conhecimento previstas na BNCC busca superar a tradição pautadas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, objetivando a permanência do estudante na escola, bem como, garantir a aprendizagem a partir de experiências educativas significativas para o desenvolvimento integral.

Nesse viés sobre integração curricular, com foco nas habilidades e competências, que a BNCC traz para a discussão o reforço da conhecida interdisciplinaridade, sendo esta, a responsável por integrar os eixos organizadores do currículo e indicando “a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 14). Compreende-se no documento da base que o ponto de partida do documento está em superar a fragmentação curricular seria o ponto de partida do documento.

Ao analisar o contexto de produção dos documentos prescritivos, Lopes (2008) demonstra preocupação com as concepções de integração curricular, ao identificar nesse percurso histórico que os estudos e discussões sobre o currículo integrado recaem em questões técnicas, e que para os elaboradores das políticas, os problemas voltados à aprendizagem possam ser resolvidos apenas com alteração das grades curriculares, novas concepções de professores e de novas dinâmicas na administração escolar. Para a autora, é preciso saber o que se quer de fato, pois se as finalidades curriculares não são questionadas, recaem sobre a escola e os docentes a responsabilidade pelo conservadorismo.

A falta de clareza sobre o que se quer no currículo escolar retoma velhas concepções repaginadas como se fossem novidades. No caso da Integração Curricular confere-se nas reformas curriculares atuais “propostas de currículo integrado dos textos oficiais, temas transversais, interdisciplinaridade, currículo por competências, currículo por projetos, como a marca da novidade”, (LOPES, 2008, p. 39). Para a autora tratar essas modalidades como novidade é ignorar o que muitos professores já fazem no seu cotidiano, operando-se uma separação entre proposta e prática.

Dentre as tentativas propostas para implementar a integração curricular, estudos têm indicado que o problema da disciplinarização do currículo tem sido

combatido com a disseminação de propostas que trazem em seus textos denominações focadas na pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo.

Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa. (THIESEN, 2013, p.594)

Pesquisadores como Bernstein (1996) tem observado que os discursos sobre integração/interdisciplinaridade têm sido reterritorializados e recontextualizados para atender demandas globais ou hegemônicas e que, as apresentadas propostas em vez de abordarem os princípios, a essência e a importância do conhecimento em termos de sua formação histórica e distribuição desigual, têm como objetivo prescrever aos sistemas educacionais e educadores o que devem fazer e como devem agir para garantir um currículo integrador ou interdisciplinar, tecendo para a escola um método de trabalho.

2.1 A Integração Curricular no Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina

Em Santa Catarina, com a homologação da BNCC em dezembro de 2018 e publicação da Portaria n.649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, deu-se início às discussões para elaboração do Currículo Base do território Catarinense para o ensino médio - CBTCEM. As experiências iniciais foram implementadas em 120 escolas pilotos que, posteriormente, serviram de base para a escrita do currículo catarinense. A proposta inicial de apresentação e articulação dos conhecimentos a partir das áreas de conhecimento procedeu às orientações da BNCC, considerando o entendimento de que favorece a prática do trabalho interdisciplinar, as relações entre os componentes curriculares e que possibilita sua contextualização. Assim, permaneceu no documento a divisão disciplinar dos componentes curriculares, bem como, os procedimentos e conceitos próprios de cada componente, que passam a compor as áreas do conhecimento.

A organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta, a partir da diluição dos contornos disciplinares, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC. Esta abordagem favorece a atuação interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo ao estudante, na medida em que contextualiza os conhecimentos escolares, dispor de uma visão integrada dos conceitos e do mundo, tornando-os significativos. (SANTA CATARINA, 2021, p.49)

Pode-se dizer que a manutenção da divisão dos componentes curriculares no currículo base do território catarinense foi atribuída à tradição, estrutura histórica, especificidades das áreas de conhecimento e alinhamento com outros níveis de ensino. No entanto, essa divisão, conforme o próprio documento, não exclui a possibilidade de promover abordagens integradoras e interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem.

De forma geral, assim como na BNCC, o CBTCEM expressa que a integração curricular deve ocorrer a partir da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a garantir uma educação mais ampla, crítica e contextualizada. O documento destaca que a integração curricular não deve ser entendida como uma simples junção de conteúdos, mas sim como uma interação entre as áreas do conhecimento, que podem se complementar e enriquecer mutuamente.

O CBTCEM C propõe a integração curricular por meio da abordagem de temas geradores, que são questões relevantes e significativas para a realidade dos estudantes e da sociedade. A proposição compreendida nos documentos é de que esses temas geradores, contemporâneos e transversais sejam escolhidos a partir de um diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, de forma a garantir a articulação entre eles. O documento sugere a utilização de metodologias ativas e interdisciplinares, que possibilitem uma aprendizagem mais participativa, crítica e contextualizada e destaca a importância do protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, por meio da realização de projetos, pesquisas e atividades práticas que envolvam diferentes áreas do conhecimento.

O CBTCEM também apresenta orientações para a avaliação da aprendizagem, destacando a importância de uma avaliação formativa e contínua, que possibilite a identificação dos avanços e desafios dos estudantes ao longo do processo educativo.

Em resumo, o Currículo Base do Território Catarinense para o ensino médio apresenta uma proposta de integração curricular por meio da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir da abordagem de temas geradores e da utilização de metodologias ativas e interdisciplinares.

A matriz curricular flexível do currículo base catarinense para o ensino médio permite que as escolas tenham autonomia para realizar ajustes e adaptações, levando em consideração as demandas e especificidades locais. Isso possibilita a promoção de práticas pedagógicas integradoras, que envolvam a colaboração entre professores de diferentes componentes curriculares e a criação de atividades que abordem temas transversais.

Considerando o ciclo de políticas de Ball (1992), a implementação das políticas educacionais, exemplificada pelo currículo base do território catarinense, é influenciada pelo contexto em que são produzidos e transferidos através de textos. Essas políticas são então recebidas pelas escolas e pelos professores, que assumem a responsabilidade de colocá-las em prática. No caso da integração curricular, sua implementação, conforme estabelecido nos documentos, depende do engajamento e da atuação das escolas e dos professores, que devem elaborar estratégias adequadas para a sua concretização.

Embora o currículo base de Santa Catarina forneça orientações, é incumbência das escolas e dos professores adaptar e implementar as diretrizes de acordo com o contexto, as necessidades dos alunos e os processos de interpretação e reinterpretação dessa política curricular. Segundo Ball (1994, p. 16) “os autores não podem controlar os sentidos dos seus textos”, visto que os leitores não são ingênuos receptores e, por mais que se tenha uma intenção clara ao propor uma política, os textos nem sempre são tão claros e permitem diferentes leituras e leitores.

2.3 Recontextualizações docentes sobre a Integração Curricular

Ball (1994) escreve que as políticas curriculares são recontextualizadas pelos sujeitos sociais. Essa recontextualização, no sentido de Bernstein (1996), produzem diferentes discursos pedagógicos. Para Mainardes (2020),

o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e

recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). (MAINARDES, 2010, p.21)

Na perspectiva de Lopes (2019) não existe um ponto de referência que assegure a interpretação definitiva desses textos, seja uma teoria curricular ou qualquer outra teoria, uma estrutura econômica ou qualquer sistema capaz de estabilizar de maneira conclusiva a interpretação sugerida. Para a autora,

As políticas de currículo são interpretadas como marcadas por recontextualizações por hibridismo de distintos registros teóricos curriculares. Ainda que não haja a pretensão de entender esse processo como perda de alguma possível ideia de consistência e coerência originais, os textos são interpretados como tendo alguma referência a um contexto (um fora do texto) capaz de lhes garantir uma estrutura que sustente sua significação. (LOPES, 2019, p.65)

Bernstein (1996) acrescenta que princípios recontextualizadores se relacionam com outros discursos, para constituir sua própria ordem. “Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p.13).

Lopes e Macedo (2011, p. 104)) enfatizam que

a recontextualização, como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação.

Segundo Lopes, (2005), no processo de recontextualização, Bernstein (1996), entende que os textos, quer estejam oficialmente assinados ou não, sofrem fragmentação ao circular dentro do corpo social da educação. Alguns desses fragmentos recebem maior valor em comparação a outros, sendo associados a elementos de outros textos que podem reinterpretá-los e direcioná-los novamente para outro foco.

Considerando o percurso metodológico desta pesquisa e relacionando as recontextualizações dos docentes sobre integração curricular, podemos compartilhar que eles expressam um discurso favorável em relação a importância da integração,

no entanto, também manifestam uma percepção crítica sobre as limitações e desafios desta política curricular.

Nesse sentido, os professores que abordam a natureza sintética da integração curricular destacam que, muitas vezes, as tentativas de integração são forçadas por demandas burocráticas e não resultam em uma integração orgânica e significativa. Outros, apesar de expressarem que dispõem das tardes de quinta-feira para planejar com os demais professores, indicam que a falta de tempo e apoio adequados para desenvolver a integração curricular seja parte do desafio que eles enfrentam.

Observou-se que os professores têm diferentes compreensões sobre a integração curricular. Alguns destacam a importância do trabalho interdisciplinar, da retomada de conteúdos anteriores e da articulação entre as áreas de conhecimento. Eles reconhecem a necessidade de superar a hierarquia entre as disciplinas e promover a colaboração entre os professores.

A ênfase no discurso pedagógico acerca da integração curricular é uma característica distintiva da estruturação dos currículos em diversas abordagens, e tem evoluído em diferentes configurações (LOPES, 2008). A concepção de currículo integrado não é uniforme em todas as políticas educacionais, mas apresenta-se por meio de diversas modalidades que carregam significados distintos e representam uma determinada organização curricular que se pretende promover.

Sobre a tendência de conceber a interdisciplinaridade como uma estratégia de integração de disciplinas ou conteúdos de conhecimento se verifica que,

a predominância de enfoques instrumentais, geralmente com argumentos em defesa da transversalidade curricular, da contextualização do conhecimento, da interação de atividades docentes por via do desenvolvimento de projetos multidisciplinares, por abordagens didáticas mais amplas e críticas, por reestruturação dos tempos e dos espaços escolares, organização do trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de competências e habilidades, por temas geradores, por eixos estruturantes, ou por tantas outras formas organizativas de superação dos convencionais compartimentos disciplinares. (THIESEN, 2013, p. 606)

Por outro lado, há professores que expressam preocupações e mencionam obstáculos como a falta de clareza nas diretrizes, a fragilidade no acompanhamento do processo, a falta de subsídios suficientes, a ênfase em cumprir a carga horária e transmitir todo o conteúdo programático, e mencionam sobre a hierarquia entre as disciplinas. Alguns também expressam preocupações sobre a formação dos

professores, indicando que a formação acadêmica pode influenciar sua capacidade de realizar atividades integradas.

As políticas de integração curricular apresentam uma configuração híbrida de tendências, uma vez que discursos globais, ancorados no contexto de influência, são incorporados ao contexto local por meio de processos de tradução e reinterpretação, resultando em um caráter híbrido (LOPES, 2008). A autora ressalta que a integração curricular geralmente é associada às perspectivas progressistas de educação, podendo estar associada a diferentes projetos de sociedade ou de educação e, atendendo a perspectivas instrumentais e prescritivas.

Essas diferentes recontextualizações de integração curricular apresentada pelos docentes indicam que não há um consenso claro entre os professores sobre como implementar efetivamente a integração curricular e, essas compreensões podem ser influenciadas por diferentes fatores que perpassam desde o contexto da influência, da produção ou da prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as prescrições constantes na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Base do Território de Santa Catarina para o Ensino Médio, como norteadores das orientações sobre o planejamento integrado na escola participante da pesquisa, partimos da ideia do ciclo de políticas de que as políticas educacionais são formuladas, implementadas e interpretadas pelos atores envolvidos no sistema educacional e que, no momento da elaboração do planejamento, os professores têm a responsabilidade de interpretar e adaptar essas políticas para suas turmas e contextos específicos, tomando decisões sobre como organizar e estruturar o ensino, o seu componente curricular e selecionar os objetos de conhecimento a serem abordados, bem como, escolher estratégias de ensino e avaliação, e lidar com as necessidades e características dos estudantes (BALL, 1992).

Nesse sentido, os professores também são atores políticos na medida em que participam de processos de tomada de decisão, seja em âmbito escolar ou em instâncias de gestão educacional e recontextualizam as formas de fazer integração.. Na política de integração curricular da rede estadual de Santa Catarina os documentos que versam sobre as propostas de integração, seguem a tendência macro, defendendo a interdisciplinaridade e o currículo integrado. De acordo com o ciclo de

políticas a política de integração curricular é interpretada e implementada pelos professores em suas práticas diárias, porém, com diferentes percepções no momento de experienciar (BALL, 1992). Conforme observou-se, algumas das formas utilizadas pelos docentes revelam uma abordagem mais interdisciplinar.

No decorrer da pesquisa destacou-se as estratégias dos professores em buscar a integração curricular, que demonstram as tentativas de superar a fragmentação disciplinar e promover uma abordagem mais abrangente e conectada. No entanto, também se evidenciou as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo, em articular diferentes disciplinas e evidenciam as contradições e desafios presentes e fragmentados, inclusive nos processos que conduzem o contexto educacional.

Estas considerações finais oferecem uma visão preliminar das descobertas da pesquisa até o momento. Elas refletem o entendimento inicial das concepções dos professores sobre a integração curricular, destacando que a abordagem colaborativa baseada na interdisciplinaridade é reconhecida e valorizada. No entanto, a análise prática revela uma tendência predominante de planejamentos curriculares que mantêm um enfoque central nas disciplinas específicas.

Ao compartilhar essas conclusões, espera-se contribuir para futuras reflexões e melhorias no campo da integração curricular. O estudo continua a oferecer *insights* valiosos para a compreensão da implementação prática dessas políticas educacionais, com a intenção de promover uma abordagem mais eficaz e abrangente no contexto do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2021.

BEANE, James. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica, 1997.

BEANE, James. **Integração Curricular**: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

LOPES, Alice Casimiro, (1999). **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Rev. Bras. Educ. Ago, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, S. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago. 2010.

PACHECO, José Augusto *et al.* **Política de Integração Curricular**. Portugal: Editora Porto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.


SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: Editora Secco, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

THIESEN. Juarez da Silva. **Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades**. Florianópolis: Perspectiva, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago, 2013.



Capítulo 3
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
PLANEJAMENTO: IMPORTANTES ELEMENTOS
DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Sonia Gonçalves Batista Dias

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO: IMPORTANTES ELEMENTOS DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sonia Gonçalves Batista Dias

Mestre em Letras (UEMS), Especialista em Gestão, supervisão e Coordenação

Escolar pelo Instituto Uniasselvi/Libera Limes.

RESUMO

Por meio de análise bibliográfica documental com enfoque qualitativo, em documentos e autores que discursam acerca da importância do planejamento dentro dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Coordenador Pedagógico é que se processa o pensar reflexivo deste trabalho. Reflete sobre como a função do Coordenador Pedagógico, sobre a importância do planejamento e uma breve reflexão sobre como o profissional deve agir diante de educandos que apresentam conflitos internos e externos, pois alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental perpassam por uma fase na vida, que todo o ser humano passa. Mudanças hormonais e cognitivas que interferem diretamente nos resultados em sala de aula, dentre outras questões como socioeconômica que são fatores, muitas vezes, ignorados. Toda essa reflexão sobre a postura da coordenação pedagógica e dos professores sempre terá de estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar a qual fazem parte.

Palavras-chaves: Coordenador pedagógico; Planejamento; Educação na adolescência.

ABSTRACT

Through documentary bibliographic analysis with a qualitative focus, on documents and authors who speak about the importance of planning within the last years of Elementary Education and the Pedagogical Coordinator, the reflective thinking of this work is processed. It reflects on the role of the Pedagogical Coordinator, on the importance of planning and a brief reflection on how the professional should act when faced with students who present internal and external conflicts, as students in the Final Years of Elementary School go through a phase in life, which every human being passes. Hormonal and cognitive changes that directly interfere with results in the classroom, among other issues such as socioeconomic factors that are often ignored. All this reflection on the stance of pedagogical coordination and teachers will always have to be linked to the

Pedagogical Political Project of the school institution to which they are part.

Keywords: Pedagogical coordinator; Planning; Education in adolescence.

1- Introdução

O tema proposto neste trabalho consiste em discutir as questões que envolvem o Coordenador Pedagógico, suas funções e seus percalços. Além do planejamento, que é uma de suas principais funções juntamente com o professor que devem considerar diversas questões no momento da elaboração do planejamento.

O planejar das aulas é um momento importante para a coordenação e para os professores, que deve ter como principal preocupação, articular o contexto de vida dos educandos com o conteúdo programático a ser trabalhado com a turma. A aprendizagem precisa privilegiar o desenvolvimento do aluno de modo que o mesmo possa apropriar-se de habilidades que o tornará competente para exercer seu papel na sociedade independente de quais escolhas profissionais obtiver. Deve ser significativo a ponto de proporcionar ao aluno o prosseguimento de seus estudos de forma mais independente.

Para refletir sobre a função do Coordenador Pedagógico recorreremos aos estudos de autores como Saviani (1999), Vasconcelos (1956), Matus (1991), Piletti (1998) entre outros.

O planejamento é um documento extremamente importante para a condução do trabalho pedagógico. É nele que o professor registra os objetivos que se pretende alcançar como, as estratégias, reflexões de sua práxis e também reestrutura do seu fazer pedagógico.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que corresponde do sexto ao nono anos, as estratégias pedagógicas se modificam quando comparadas às dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois o que se espera é que os alunos dialoguem mais, estabeleçam seus argumentos de maneira mais complexa, pois suas experiências são enriquecidas com os diversos ambientes, ou mesmo quando seu universo é pequeno, com interações apenas com os colegas do bairro e da escola que frequentam, necessitam de uma atenção diferenciada por parte do Coordenador Pedagógico e do corpo docente para que as experiências vivenciadas fora do ambiente escolar sejam

analisadas pelos próprios educandos, de modo que possam adquirir competências para filtrar o que é bom para o desenvolvimento como cidadão e o que é ruim, o que se deve evitar.

A diversidade em sala de aula é um fator que muito preocupa e angustia o professor, muitas são as especificidades a serem contempladas e maiores ainda são os protocolos burocráticos a serem cumpridos, uma vez que o advento da inclusão perpassa somente pelo trabalho pedagógico, as bases estruturais da educação e a prestação de conta acerca dos resultados. A comprovação da aprendizagem do educando em verdade continua dentro dos moldes da educação tradicional.

Contudo, o professor não precisa abarcar sozinho nessa missão. As trocas com os outros colegas da profissão amadurecem as estratégias de trabalho e o Coordenador Pedagógico se encontra também na retaguarda, subsidiando seu fazer pedagógico. Por isso a necessidade de permanecer os investimentos na formação continuada, assim como momentos de planejamento conjunto tanto entre os professores como em conjunto com a Coordenação Pedagógica.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico pode organizar um plano de trabalho que venha de encontro com as dificuldades dos professores em sala de aula, a busca por estratégias pedagógicas, pela reflexão da práxis, tudo que contribua para a superação das dificuldades vivenciadas. O Coordenador é um dos agentes que contribui para a mudança e a transformação da escola, é por meio do direcionamento de suas ações assim como a participação dos demais agentes dentro da escola que o sucesso escolar se torna possível.

2- Conhecer as funções do Coordenador Pedagógico

É preciso filtrar mais objetivamente a função do Coordenador Pedagógico, visto que se analisarmos a história, há pontos que denotam controle, que tira o poder do professor dentro de seu fazer pedagógico. Entretanto, destacamos a função do Coordenador Pedagógico como positiva, como um auxílio, principalmente nos dias atuais.

Conforme Saviani (1999), a primeira versão promulgada de Coordenador Pedagógico, com influência dos Jesuítas chamou-se na época de *Ratio Studiorum*,

¹ **Ratio Studiorum** é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

promulgada em 1599, previa que o 2º prefeito de estudos deveria “ouvir e observar os professores”, lembrando-os de suas obrigações de esgotar a cada ano a programação que lhes fora atribuída, assistir suas aulas, ler os apontamentos dos alunos, entre outras atribuições que denotam controle.

Falar da função do Coordenador Pedagógico é a tarefa mais importante para um artigo que trata exatamente desse profissional. Para tanto, recorremos à Vasconcelos (1956) que de fato apresenta de forma clara e objetiva os anseios que os profissionais reclamam.

Vasconcelos (1956, p. 84) fala sobre as frequentes reclamações dos Coordenadores Pedagógicos como, por exemplo, sentir-se sozinho, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções, a queixa de se sentirem como “bombeiros” que ficam o dia todo apagando fogo de diferentes incêndios e que no final do dia sentem o sabor amargo de não terem feito nada de relevante.

O autor ainda diz sobre as queixas de Coordenadores Pedagógicos que sentem o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência de poder. Vasconcelos escreveu há um bom tempo tais considerações, que ainda nos dias de hoje são verdades frequentes em muitas escolas.

Segundo Vasconcelos (1956):

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é articuladora do projeto político-pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELOS, 1956, p. 87)

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico deve ser agente ativo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), articular toda a equipe de gestão e docentes para a elaboração desse documento de forma democrática. Além de ocupar-se com o PPP, deve ainda mediar os planejamentos dos professores para que estejam de acordo com a proposta da escola e acreditar, por meio de ações que todo o aluno possa desenvolver-se de forma plena como cidadão competente nas diversas habilidades e tornar-se cidadão de bem para desenvolver o que escolher fazer profissionalmente na sociedade.

² Coordenador Pedagógico nos dias atuais

No âmbito legal, houve um avanço significativo, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil da educação básica ao ensino superior não aborda diretamente a atuação do coordenador, mas deixa claro que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (art. 64). Embora não se refira à função específica, é possível considerar na perspectiva dessa lei que a supervisão escolar/coordenador pedagógico é uma “função meio” de acordo com Vasconcelos (1956, p. 88), ao dizer sobre a função de mediador, que garantiria a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente. Conforme corrobora a citação a seguir:

Quando analisamos a função social da escola (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da **mediação**, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor (VASCONCELOS 1956, p. 88, grifo e itálico do autor).

Para responder a pergunta que tanto anseia aos que desejam um dia fazer parte de uma equipe pedagógica, é importante utilizarmos a contribuição de Matus (1991) que no presente artigo elaboramos uma tabela para melhor compreensão da proposta do autor:

Importância	Rotina	Urgência	Pausa
<ul style="list-style-type: none"> ● Atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola; ● Ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola. 	Direcionamento para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo decisão-ação, para a manutenção e procedimentos e de recursos de trabalho.	Direcionam-se para atender problemas-situacionais que não são previstos no processo de decisão-ação.	Atividades descomprometidas com os resultados almejados, ou seja, período de descanso, férias. Relativos à humanização no trabalho.

Tabela elaborada pela autora que trata da organização das funções do Coordenador-Pedagógico segundo Matus (1991).

Matus (1991) sugere na verdade uma organização das ações do coordenador-pedagógico para que não fique somente “no apagar fogo”. Positivamente, as escolas públicas passaram a tomar consciência do trabalho árduo do profissional e organizam as turmas para cada coordenador-pedagógico e os horários de atendimento aos pais

e alunos. Além da direção escolar geralmente ser enérgica com situações adversas que perpassam ao pedagógico.

Piletti (1998, p. 125) também contribui ao elencar as funções do Coordenador Pedagógico conforme a seguir:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Portanto, o trabalho do Coordenador - Pedagógico é coordenar/supervisionar os docentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo esse processo vislumbrado desde o aluno, sua família, professores, interação entre aluno-aluno e direção escolar.

Deve partir sempre de uma gestão democrática e seu perfil deve ser de líder. Ao mesmo tempo postura humanizadora, ser capaz de ouvir os anseios da comunidade escolar e suas ações serem realizadas após conhecer a realidade da comunidade escolar e propor em conjunto com os docentes no Projeto Político-pedagógico ações claras que respondem às necessidades pedagógicas da comunidade.

Um fator importante é que o Coordenador – Pedagógico tenha um bom relacionamento com todos da equipe, sendo amigável e ao mesmo tempo profissional em suas decisões. O aluno deve ser sempre o foco principal dentro de todo o processo pedagógico, e a partir desse ponto, trabalhar em equipe com entusiasmo, ter uma postura de pertencer ao ambiente escolar de tal forma que se sinta responsável por todo o ensino – aprendizagem. Buscar analisar os desacertos quando não houver o resultado esperado, mas também vibrar com o sucesso dos resultados e sentir-se reconhecido por isso, mesmo que ninguém da equipe o parabeneze.

3- Compreender a importância do planejamento enquanto instrumento essencial para a condução do trabalho pedagógico.

O planejamento bem estruturado favorece a aprendizagem de seus alunos. É preciso admitir que a aprendizagem relaciona-se às dimensões biológicas,

psicológicas, sociais, e que estas convivem de forma integrada. Assim se processa por uma interação do indivíduo que aprende com o objeto (conteúdo) a ser conhecido, o que ocorre pela ação do sujeito frente ao objeto mediante a interferência e condução do profissional (professor) que orchestra esse trabalho. Segundo Leontiev:

Ao considerar o conceito de ação como momento “formador” mais importante da atividade humana, devemos levar em conta, que toda a atividade implantada, em certa medida, pressupõe a conquista de uma série de objetivos concretos, dentre os quais alguns estão relacionados entre si por meio de uma sequência estrita. Em outras palavras, a atividade geralmente é realizada por meio de um conjunto de ações subordinadas a determinados objetivos que podem ser isolados do objetivo geral [...] (1983, p. 85)

A contribuição de Leontiev (1983) sobre antes de preparar um momento “formador” é necessário ter objetivos concretos e a partir de então traçar a sequência de atividades que orquestradamente chegarão ao objetivo final.

Libâneo (1994) fez uma organização que utilizamos com frequência em nossos planos de aula. O autor primeiramente faz uma diferenciação entre o Plano da escola, o Plano de ensino e o Plano de aulas. O Plano da escola deve estar de acordo com o que atualmente se denomina como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escola faz suas adaptações considerando a cultura local, por exemplo.

O plano de ensino “é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre”. (LIBÂNEO, 1994, p. 232). O plano anual o professor faz preferivelmente em forma de projetos que incluam os conteúdos elencados no Plano da escola. E por último mais frequente é o Plano de aula. O plano de aula geralmente é elaborado por quinzena ou mês.

No plano de aula é o qual o Coordenador-Pedagógico irá acompanhar o trabalho do professor que pode ser modificado caso haja insucesso na aplicação. Geralmente a reflexão de mudar o plano de aula parte do próprio docente, visto que está diretamente ligado aos alunos.

O bom planejamento se fundamenta em pressupostos como o de organizar atividades que exploram a criatividade dos alunos de maneira contínua e integrada, já que deve haver troca de informações e condizentes com as atualizações. Ser progressivo, abrangente, cooperativo, versátil e principalmente voltado para os alunos; e não ter o papel de uma avaliação estancada, restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno, nem ser realizada somente pelos professores e nem só estar voltada para os conteúdos apenas.

A melhor maneira de planejar é por meio de projetos, temas geradores. “[...] aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora (BEHRENS,2006, p. 33)”. Por exemplo, a partir de um tema gerador é possível organizar uma sequência didática com o tema Sustentabilidade e em um planejamento coletivo entre professores de Língua Portuguesa, Ciências e Arte. Partindo da leitura do livro Dom Quixote adaptado para o Ensino Fundamental seria trabalhada a leitura e escrita, questões explícitas e implícitas e nas aulas de Ciência seria reproduzido aos alunos um curta-metragem cujo nome é Dom Quixote Reciclado e nas aulas de Arte poderia trabalhar a dramatização, como, por exemplo, o episódio “Moinho de vento”, muito famoso no livro e uma visita a um ou mais lugares de reciclagem poderia ser realizada nas aulas de Ciência.

A sequência didática hipoteticamente ficaria assim organizada: 1- Leitura do Livro Dom Quixote, 2- Vídeo: Turma da Mônica e o Meio Ambiente; 3 - Filme: Dom Quixote Reciclado; 4- Dicas de sustentabilidade; 5- Produção de *Fôlder*; 6-Produção de cartaz de conscientização sobre a preservação do meio ambiente; 7- Produção de contos; 8-Revisão do conto após correção e 9- Produção de livro impresso e gravação do momento de dramatização.

A partir do momento em que o professor compreende-se como agente transformador e mediador ele estabelece uma relação dialética: torna-se articulador de um processo coletivo, de maneira responsável e crítica. Contribui ativamente para que outros indivíduos em formação exerçam e operem seus papéis na sociedade também de forma crítica, contribuindo com suas ações para uma sociedade que evolui constantemente e com a mesma velocidade apresenta demandas novas e urgentes.

4- Como agir diante de educandos que apresentam conflitos internos e externos e garantir uma aprendizagem significativa.

A Coordenação Pedagógica nas escolas em especial nos últimos anos do Ensino Fundamental no que se refere ao que nunca está previsto nos planejamentos, é o calcanhar de Aquiles que muitas vezes trava toda uma proposta de trabalho. Referimo-nos ao questionamento de como agir diante dos conflitos dos adolescentes.

A adolescência é uma fase de transformação entre a criança que ao mesmo tempo deseja ser adulto. Momento que requer uma atenção redobrada por parte da família e escola, pois segundo Oliveira (2013, p.14) “todas as informações arquivadas

no cérebro foram classificadas como significativas para o organismo e tem sempre o duplo aspecto cognitivo e afetivo”. Então podemos dizer que tratar de responsabilidades com o adolescente deve ser considerada a afetividade entre os envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo desse (a) aluno (a). Para tanto, a autora nos aconselha que “uma avaliação *psicopedagógica* deveria portanto ter olhos para ver em que contextos e de que forma essa ordem e essas transformações internas e externas se manifestam e, se possível, de forma dirigida, espontânea” (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Alarcão (2008, p. 32) também contribui ao dizer que:

O grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação.

Isso quer dizer que o aluno não necessariamente precisa perceber que está sendo avaliado nas questões psicológicas, mas em uma conversa dita informal dentro do ambiente escolar e de forma afetiva. No entanto, quando dizemos afeto logo vem a questão: o que significa afetar? Por isso, analisar o significado do que quer dizer afeto é importante antes de continuarmos.

No dicionário Aurélio afetar é verbo transitivo. É também fingir, simular, aparentar: afetar desdém pelo dinheiro, por exemplo. Exagerar artificialmente gestos ou palavras para despertar a atenção. Atingir (algum órgão), causando lesão: a facada afetou o pulmão. Molestar, incomodar.

Entretanto, a afetividade da qual é referida neste trabalho é a mesma do estudioso Wallon (1971) que se referiu às necessidades afetivas de um indivíduo em seus primeiros momentos de vida como:

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage” (WALLON, 1971, p. 262).

Wallon (1971) contribui com a compreensão do que um coordenador pedagógico deve ter ao se deparar com um adolescente conflituoso, que não produz.

Fazer uma análise das condições socioeconômicas, conhecer suas origens, seus pais, e a forma com que a família trata da importância dos estudos. Saber do histórico familiar é imprescindível quando não há um rendimento por parte do aluno, mesmo depois de o planejamento envolver a turma, exceto o aluno em questão ficar alienado a todo o ensino-aprendizagem.

É sabido que as escolas públicas brasileiras têm o hábito de fazer uma análise do perfil do aluno para mudar a forma de abordar o conteúdo. Entretanto, há questões socioeconômicas, além de fatores de criminalidade que persuadem o aluno na ilusão de solucionar suas questões econômicas. Todos esses fatos afetam negativamente em proporções gigantescas que travam a qualidade de ensino no país.

5- Considerações Finais

O Coordenador Pedagógico é imprescindível para o bom funcionamento da escola, visto que suas funções vão desde produzir o Projeto Político-Pedagógico de forma democrática, junto geralmente ao diretor (a) adjunto (a) até a mediação do fazer pedagógico do professor, aos conflitos de aluno-aluno, aluno-família, que são fatos que travam com frequência a qualidade de ensino em uma escola.

Dessa forma, coordenar ficou claro que nos tempos atuais não é fiscalizar, mas contribuir para um melhor andamento das ações pedagógicas dentro de uma escola. De um profissional fiscalizador, tornou-se um profissional essencial e auxiliador, que media todos os conflitos pedagógicos e suas interferências diárias que pode ser um “apagar fogo” no início do expediente a um aluno que passa a ter bons resultados.

De uma educação tradicional, em que o aluno é apenas um receptor de informações, podemos dizer que houve avanços, pois as discussões sobre as práticas educacionais dentro das universidades tornaram-se frequentes e influenciaram e influenciam os novos graduados na área de educação. Outrossim, a forma de gestão democrática transforma a escola em um ambiente de práticas reavaliadas pelos próprios integrantes do processo educacional, podendo inclusive modificar o planejamento durante sua aplicação caso haja uma constatação de seu fracasso, buscando novas formas de avaliar o aluno e de recuperar o conhecimento que vez ou outra não tenha desenvolvido habilidades e competências necessárias para a sua fase escolar.

Entretanto, há desafios pela frente e que perpassa principalmente a melhora das habilidades que envolvem a língua materna e a matemática, que representam a base para as demais disciplinas. Tais desafios não se resolvem apenas criando, por exemplo, Olimpíadas de Matemática e Olimpíadas de Língua Portuguesa, visto que a raiz do problema é social. Criança com pais presos, crianças rejeitadas pelas famílias, envolvidas em tráfico ou convivendo em ambientes insalubres, são apenas alguns exemplos que geram depressão infantil e tentativa suicida quando se veem desamparadas.

A solução não vem do professor, da coordenação, da direção, mas sim de toda uma política pública voltada para a criança desassistida. O fortalecimento do Conselho Tutelar com atitudes mais relevantes como, de fato, acompanhar não somente a criança, mas também a família em conjunto com psicólogos e em alguns casos psiquiatras no âmbito familiar, observando se há alimentação e salubridade no seio familiar. Não tirar a criança da família, mas acolher a todos e fazer um trabalho de resgate da família.

A escola sempre será o lugar em que a ponta do *iceberg* aparecerá, no entanto, sozinha não atingirá seu papel de desenvolver um cidadão pleno de habilidades e competências, digno de conviver em sociedade de forma íntegra.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, **Vera Maria Nigro de Souza**. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. Loyola, São Paulo, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiano Costa; ARNS, Elaine Modelli. **A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente**. Revista Científica de Educação v.10 nº 10, jan/jun.2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A práxis pedagógica com instrumento de transformação da prática docente**. 28ª Reunião da ANPED. GT- 04 Caxambu/MG, out. 2005. In: GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola. Universidade

Católica de Santos: Santos, 2007. Disponível em:
http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/159/1/Solange_Guimaraes.pdf.
Acessado em: 14 de fevereiro de 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Multiplas Leituras, v1, n1,p. 117-151, jan/jun, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Paz e Terra. 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUSARI, José Cercli. **O planejamento do trabalho pedagógico, algumas indagações e tentativas de respostas**. 2008. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p.044-055_c.pdf. Acessado em 27 de fevereiro 2019.

GOMES, Édula Maria Fonseca. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. 2015.

GONH, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2001.

GUTENBERG, Alex. **O que eu pretendo com a aula de hoje?** Profissão Mestre, nº 103, p. 21-24, abril de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

LEONTIEV, A. (1983). **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série: formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ªed. Goiânia, 2004.

LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educare ET educare. Revista Educação. Vol. 2. Nº 4 jul/dez, 2007.p.77-99)

MATUS, Carlos **Curso de planificação e governo-Guia de Análise Teórico**. São Paulo: ILDES Editor, 1991

MEDEIROS, Roger Nunes. **Professor-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor**. 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano, SANT'ANA, Ilza Martins. **Para que planejar? Como Planejar?** 10° Ed. Petrópolis, RJ, 2001.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. **Ação-Reflexão-Ação.** 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento, planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V.B. 2013. **Avaliação cognitiva do adolescente:** Uma proposta sintático-semântica.

OLIVEIRA, Iara Poliana da Silva Morais. **O Planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola da zona rural** de Apodi-RN. Revista Extendere jan-jun 2013.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico.** Papirus, 2012.


SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999

VASCONCELOS, Celso dos Santos, 1956. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula,** 15ª Ed./ Celso dos Santos Vasconcelos. - São Paulo: Libertad Editora, 2013. - (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP, Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Avaliação cognitiva do adolescente: Uma proposta sintático-semântica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WALLON. H. (1971) **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro. ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre. Artemed, 1998.



Capítulo 4
SETOR HISTÓRICO DE CURITIBA E A
MEDIAÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES
PARA DISCUSSÃO E APREENSÃO DO ESPAÇO
URBANO
Bernardo Zilli Pesarini
Mariane Macagnan Pagio

SETOR HISTÓRICO DE CURITIBA E A MEDIAÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES PARA DISCUSSÃO E APREENSÃO DO ESPAÇO URBANO

Bernardo Zilli Pesarini

Mediador-estagiário no Núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC); Residente no programa de Residência Pedagógica da CAPES; Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, bernardopesarini@hotmail.com.

Mariane Macagnan Pagio

Mediadora na Caixa Cultural Curitiba; Residente no programa de Residência Pedagógica da CAPES; Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, mariane.macagnan@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato sobre as experiências proporcionadas pela Residência Pedagógica, programa da CAPES, no Colégio Estadual Julia Wanderley, localizado no bairro Batel, Curitiba – Paraná. O texto versa sobre uma experiência de aula de campo no Setor Histórico de Curitiba para os estudantes da instituição estadual de ensino, que participaram da 15ª Olimpíada de História do Brasil, promovida pela Universidade Estadual de Campinas – SP (Unicamp). Incentivados pela professora preceptora e inspirados no roteiro “Setor Histórico” do núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), foi planejada uma atividade para os educandos a partir da metodologia de mediação com base nos conceitos de Freire (2021) e nos direcionamentos do Caderno da Política Nacional de Educação Museal publicado pelo Ibram (2018), além dos conceitos que relacionam os percursos de rua com a transdisciplinaridade com base em Silva, Cusati e Guerra (2018). Os resultados foram positivos e interessantes, pois foi possível, através da mediação em logradouros públicos e da análise de fontes históricas, discussões sobre a constituição da cidade e suas narrativas, fazendo com que os estudantes tenham um aumento do repertório cultural, tornando-os mais conscientes sobre o espaço urbano. Além disso, evidenciou o caráter transdisciplinar da atividade pedagógica proposta.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Mediação Cultural. Setor Histórico.

ABSTRACT

This article presents a report on the experiences provided by the Pedagogical Residency program, a CAPES initiative, at Julia Wanderley State School in Batel, Curitiba – Paraná. It discusses a field lesson in the Historic Sector of Curitiba for students from the state institution who participated in the 15th History Olympiad of Brazil, promoted by the Universidade Estadual de Campinas – SP (Unicamp). Inspired by the “Historic Sector” itinerary of the Education Action Department of the Fundação Cultural de Curitiba (FCC) and encouraged by the supervising teacher, an activity was planned for the students based on a mediation methodology. This approach was grounded in the concepts of Freire (2021) and the guidelines of the Notebook of the National Policy of Museum Education published by Ibram (2018), as well as concepts that relate street itineraries with transdisciplinarity based on Silva, Cusati, and Guerra (2018). The results were positive and interesting. Through mediation in public places and the analysis of historical sources, discussions about the constitution of the city and its narratives were possible. This approach enriched the students' cultural repertoire and made them more aware of urban space. Furthermore, it highlighted the transdisciplinary nature of the proposed pedagogical activity.

Keywords: Pedagogical Residency. Cultural Mediation. Historic Sector.

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (RP) é ofertado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) às instituições de ensino superior e proporciona aos iniciantes da prática docente, notavelmente os acadêmicos de licenciaturas, a experiência prática concreta dentro do ambiente educacional brasileiro, ou seja, podem colocar em prática os conhecimentos até então aprendidos na academia nas salas de aula.

Dessa forma, durante os meses entre novembro e abril (seis meses) de 2023 estudantes de Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná - PUCPR, acompanharam e observaram as aulas da professora Maíra Souto, bem como as práticas e o cotidiano escolar. A partir disso, foi possível criar juntos (residentes e professora) um plano de aula e atuação dentro do projeto da RP.

Nesse sentido, além de participação em aulas, houve a possibilidade de formular um plano de atuação para que os residentes pudessem participar da monitoria de equipes na 15ª Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB)

promovida pela Universidade Estadual de Campinas - SP (Unicamp) entre os meses de maio e junho. Para estimular a leitura e análise de fontes nos estudantes e aproximá-los dos residentes, foi planejado e executado uma visita ao Setor Histórico de Curitiba. Os estudantes que participaram puderam ter contato com as principais ideias do campo da História, como fontes escritas e orais, metodologias de pesquisa e análise, e principalmente, as formas de análise crítica das fontes. Dessa forma, a aula desenvolveu-se de maneira a situar os estudantes nos espaços do centro histórico de Curitiba e as formas como a narrativa histórica é construída para atender a interesses privados ou coletivos. O historiador, antes de tudo, não deve ser passivo ante suas análises (Bloch, 2001). Assim, o presente artigo busca apresentar a experiência enquanto residentes de História em um colégio da rede básica e estadual de ensino, o Colégio Estadual Júlia Wanderley, localizado em um bairro nobre, Batel, na cidade de Curitiba - Paraná e responder a seguinte problemática: de que forma podemos assimilar a transdisciplinaridade presente na mediação cultural em espaços não formais de educação, em especial na mediação realizada para estudantes do C.E. Julia Wanderley pelos residentes?

Ao longo do artigo é apresentado como se deu o planejamento da aula e quais lugares foram escolhidos para a visita, além de explicitar a metodologia e referencial teórico utilizado: Freire (2021), Ibram (2018), D'Angelis; Cabral (2017) e Silva, Cusati e Guerra (2018). Por fim, são feitas algumas considerações sobre a experiência no Julia Wanderley, que vão além da mediação em si e da ONHB, mas que são sobre a experiência como um todo nos seis meses do projeto e sobre o quanto a experiência foi importante para sua formação como docente e historiador.

DESENVOLVIMENTO

O seguinte desenvolvimento foi organizado em três partes, sendo elas: O planejamento da mediação, a aplicação prática e o fechamento por parte dos aplicadores. A primeira parte será destinada a apresentar o objeto desta pesquisa (o processo de construção do roteiro da aula realizada) e explicitar a metodologia utilizada, enquanto a segunda parte, será centrada na aplicação prática da mediação, como formas de abordagem e materiais utilizados. Por fim, a terceira parte consiste no fechamento realizado após o término da aula.

Uma das experiências proporcionadas pelo programa da CAPES, foi a visita ao Setor Histórico, que foi uma ideia construída pelos residentes Mariane Pagio e Bernardo Zilli em conjunto com a professora preceptora Maíra Souto. A princípio, foi pensado em uma atividade que pudesse proporcionar aos estudantes do Colégio Estadual Júlia Wanderley inscritos na 15ª Olimpíada Nacional de História do Brasil um momento de sociabilidade (tanto com outros estudantes, como com os residentes-monitores responsáveis por determinadas equipes) e um exercício de análise de fontes históricas relacionadas ao espaço. Afinal, o professor não pode se ausentar da formação crítica de seus estudantes, devendo procurar sempre as formas de inserir os seus educandos na realidade material em que vivem, de forma que estes possam entender, interpretar e formar conhecimento sobre as formas de inserção própria na sociedade em que estão.

O planejamento da aula-campo se deu semanas antes de acontecer de fato; não só aspectos didáticos foram pensados, mas também aspectos burocráticos, tais como: autorização da direção escolar para a realização do roteiro e dos responsáveis para que os estudantes participassem. Todo o trâmite de autorizações foi feito pela professora preceptora Maíra. No campo didático, foi feito um plano de aula a partir de leituras sobre a temática, seleção de fontes históricas e delimitação de pontos a serem visitados.

Para que mais estudantes pudessem participar da aula-campo, foi realizada em um sábado pela manhã (dia 06/05). O encontro foi realizado no Memorial de Curitiba, participando estudantes, professores, responsáveis e residentes (orientados da professora Maíra e professor Ricardo). Após, juntos, seguimos para a Praça Tiradentes para darmos início ao percurso urbano.

A sequência didática foi inspirada em um roteiro realizado no núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), cujo objetivo é trazer ao visitante noções básicas da construção e expansão da cidade de Curitiba, desenvolvimento econômico da região e criação de espaços de sociabilidade no local. Nessa linha, a aula-campo tinha como objetivo geral o de realizar uma aula de campo ao visitar o Setor Histórico de Curitiba, visando a leitura da cidade e o questionamento sobre as intenções de constituição e permanência deste espaço, formando uma conexão entre o espaço e os estudantes. E objetivos específicos: analisar documentos, fotografias e outros suportes historiográficos; comparar os diferentes tipos de interpretação

historiográfica; e, compreender o processo de formação do Setor Histórico de Curitiba.

O Setor Histórico da cidade de Curitiba é um espaço da cidade que foi institucionalizado a partir de um conjunto de ações com o intuito de preservar os espaços históricos e a memória do local, a partir de direcionamentos do Plano Diretor de 1965. Muitas das narrativas construídas sobre esses espaços estão vinculadas com o ideal da “Cidade Modelo” fortemente difundido a partir da década de 1990, como colocado na pesquisa apresentada no livro “*Curitiba e o mito da cidade modelo*” (2000) do historiador Dennison de Oliveira.

Visto isso, os pontos escolhidos foram: Praça Tiradentes com enfoque em duas esculturas que estão na região: a do indígena Tindiquera do artista Elvo Damo e “Água para o morro” de Erbo Stenzel; Casa Romário Martins; Bebedouro; Igreja da Ordem; Memorial de Curitiba; Mural “Preta do Sul” do artista curitibano Rimon Guimarães; Igreja do Rosário e finalização nas Ruínas de São Francisco. Além disso, foi selecionado alguns desses espaços para que os estudantes pudessem analisar fontes e criar narrativas sobre eles, tais como a Casa Romário Martins (utilizamos o livro “*História do Paraná*” (1995) do escritor paranaense Romário Martins e algumas fotografias da casa); Memorial de Curitiba (obras que constam no espaço e obras de artistas que foram expostas na exposição “Necrobrasílica” que aconteceu no Museu Paranaense em 2022) e Igreja do Rosário (imagem da antiga igreja, de São Benedito e recorte de Jornal que mostra relações com a Sociedade Beneficente 13 de Maio).

Como metodologia, foi utilizado direcionamentos da mediação cultural, mais usual em meios culturais, tais como os museus, espaços culturais e nas práticas de educação não-formal, mas que pode ser colocada em prática nas salas de aula. A mediação parte do princípio que,

considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. (Ibaram, 2018, p. 85).

Assim, a mediação pode ser entendida como uma construção de conhecimento em conjunto; o educador e o educando estão em conjunto se educando. É uma importante ferramenta que dá aos educadores suporte para a construção de

identidade e cidadania com seus estudantes. É uma prática que, principalmente em espaços culturais, permite o desenvolvimento do ser no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, está bastante presente no discurso pedagógico em razão da forte influência da abordagem Histórico-Cultural, podemos estabelecer relações diretas com a pedagogia freiriana, visto que Paulo Freire defende que a produção de saber consiste na criação de possibilidades para construção de conhecimento, não na transferência (2021a, p. 24), sendo necessário o respeito aos saberes dos educandos. Além disso, é interessante no caso da aula de campo, no qual é possível “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2021a, p. 32). Ou seja, eles têm um repertório de vivências que permeiam os conhecimentos aprendidos (e que ainda serão aprendidos) referentes ao espaço urbano, ao espaço do Setor Histórico de Curitiba.

A transdisciplinaridade entendida como a visão múltipla do conhecimento, que “ênfata as relações intersubjetivas, dá ênfase à multidimensionalidade dos fenômenos, privilegia diferentes enfoques e dimensões uma vez que as relações intersubjetivas são de natureza crítica, intuitiva e transformadora de processos” (Silva; Cusati; Guerra 2018, p. 988) se relaciona com a metodologia da mediação e com os percursos realizados em logradouros públicos, ao passo em que é utilizado diferentes meios e saberes para construirmos um só conhecimento, que vai além das disciplinas vistas em sala de aula. Ou seja, são utilizados conhecimentos das áreas das ciências humanas na materialidade e dos saberes prévios dos participantes. Isso, infere ao docente a responsabilidade de entender o contexto que seu educando está inserido, de forma que o professor-mediador não pode pensar si mesmo como único responsável pela construção do conhecimento (Freire, 2021b, p.71). Assim, precisamos analisar o processo pedagógico como algo inerente à construção da aula, de modo que o relacionamento professor-aluno seja a base da do que será ensinado (Vygotsky, 2004, p. 263).

A partir do que foi exposto, compreendemos que o processo de mediação ultrapassa os limites do planejamento tradicional de uma aula, levando o professor a pensar de que forma o ambiente se relaciona e interfere na vida de seus educandos. Isso, é claro, passa pela análise do educador consigo mesmo, pensando de que forma ele se relaciona com o espaço de seu estudo. Tal pensamento é exemplificado pela

professora Valquíria Prates em seu artigo, *“A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania”*

Para Feuerstein, o mediador é aquele que pode orientar estrategicamente o processo de formação mediada, questionando o mediado em processos de troca, com vistas a promover conflitos entre o que está estabelecido como “conhecido” e os fatos novos, buscando mobilizar intelecto, sensibilidade e curiosidade para estimular o que comumente chamamos de “transformação de ideias” e ampliação de conceitos adquiridos previamente, [...].

Na prática, a efetivação do plano de aula começou com uma conversa sobre memória e o ofício do historiador, com base no livro do Marc Bloch *“Apologia da História ou o Ofício de Historiador”* (2001) e como as fontes nos ajudam a construir narrativas sobre determinados acontecimentos e como isso se relaciona com a memória.

Como já foi dito, optamos por abordar elementos que constituem uma fonte histórica, de maneira a instigá-los a pensar de forma crítica a construção daquilo que conhecemos como “história oficial”³, e principalmente, a pensar as incertezas e certezas como resultados de nossas memórias, não dos fatos em si (Bloch, 2001, p. 117). Assim, nosso objetivo prático é colocado pelo historiador Marc Bloch (2001, p. 124) da seguinte forma: “adquirimos o direito de não acreditar sempre, porque sabemos, melhor do que pelo passado, quando e porque aquilo não deve ser digno de crédito”.

Assim sendo, discutimos sobre a fundação da cidade de Curitiba e seguimos com os pontos do roteiro. Como já citado, em alguns momentos foi direcionado aos estudantes a leitura de fontes para a construção de narrativas nos espaços em que estávamos; nós nos direcionamos para a Casa Romário Martins, presente no Largo da Ordem, onde após a divisão em dois grupos, pudemos discutir com fontes (sendo fotos, recortes de livros, pinturas e jornais) os principais ideólogos da cultura paranaense. É com o diálogo que buscamos os fazer repensar ideias antes tidas como fato (Freire, 2021b, p. 107), como por exemplo, o mito de que Curitiba seria a cidade “europeia” nos trópicos, onde a participação de negros escravizados era relativamente

³ Como cita Marc Bloch (2001, p.90), a “história oficial” pode ser entendida como “Nada mais que um composto de postulados disparatados e de experiências precipitadamente generalizadas”. Assim, a oficialidade da história corresponde como uma medida afirmativa de um determinado contexto histórico e seus integrantes. Logo, como continua o autor (2001, p.95) é preciso “[...] também extorquir as informações que eles não tencionam fornecer”. Aqui configura-se como uma dura crítica aos historiadores positivistas.

pouca e que foi superada rapidamente. Essa ideia é defendida por um dos principais escritores paranaenses, Romário Martins. Buscamos então desmistificar a história da cidade, de forma que os alunos pudessem correlacionar esse pensamento com a realidade atual, e pudessem refletir se tais afirmações faziam mesmo sentido.

No fim, toda a dinâmica levou mais tempo do que havíamos imaginado e destinado para estes momentos. Assim, ao final, apenas os pontos: Tiradentes, Casa Romário Martins, Memorial, Igreja do Rosário e Ruínas foram contemplados na visita. No geral, todos os estudantes conseguiram se fazer participativos nas discussões e atividades propostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à experiência da Residência Pedagógica, como um todo, a experiência no Colégio Estadual Júlia Wanderley nesses seis meses iniciais do programa, foi muito positiva e enriquecedora para prática profissional docente enquanto residentes. Fomos muito acolhidos por todos os profissionais que compõem o espaço escolar e pudemos acompanhar processos burocráticos, educacionais e cotidianos desse contexto, tais como conselho de classe, reuniões de alinhamento e planejamento anual, as aulas de História, hora-atividade da professora, votação para Grêmios Estudantil, sala dos professores como espaço de sociabilidade e cafés, dentre outros.

O convite para acompanhar a ONHB (Olimpíada Nacional de História do Brasil) e sermos monitores de algumas equipes da professora Maíra foi interessante e feliz. Possibilitou a visualização de práticas que vão além da sala de aula, que é possível inovar as formas de pensar o ensino de História. A abertura da professora, do colégio e dos estudantes para realizarem a aula de campo também foi muito importante nesse processo e que pudemos pensar na prática da mediação como ferramenta pedagógica progressista, para efetivar uma apreensão da realidade e construção de conhecimento, identidade e cidadania por parte dos estudantes. Mesmo que não tenhamos passado por todos os pontos que propusemos em nosso planejamento, acreditamos que conseguimos fazer discussões e análises críticas muito positivas e que os estudantes conseguiram aproveitar tal momento.

De tal forma, o desenvolvimento da mediação, de forma humanizada e atrelada à realidade do aluno, trouxe de fato um aproveitamento enriquecedor para a

experiência por vir dos alunos. É possível compreender, a partir desse processo, a transdisciplinaridade como uma forma de relacionar seus conhecimentos diversos à Patrimônio Histórico, Arte, História e saberes afins das Ciências Humanas, inserindo-os de fato no ambiente histórico-cultural da cidade de Curitiba. Não há um diálogo com o ambiente se não há um diálogo com o ser humano (Freire, 2021b, p.110), na medida que a experiência no ambiente urbano proporciona aos estudantes novas maneiras de observar e pensar o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUCHMANN, Luciano Parreira. **Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 382-395, set./dez. 2016.

CURITIBA. **Educação Patrimonial – 7 Roteiros Históricos**. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/educacaopatrimonial7roteiroshistoricos/485>>. Acesso em 03 mai. 2023.

D'ANGELIS, Taís. S. R.; CABRAL, Maria C. N. O Setor Histórico de Curitiba na construção da imagem da 'cidade-modelo' de Curitiba. In: **XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**, 2017, São Paulo. Anais | XVII ENANPUR. São Paulo: FAUUSP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: coleção Farol do Saber, 1995.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista** - v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5857/Vygotsky_e_as_teorias_da_aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

PRATES, Valquíria. **A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania.** 2011.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 979-996, jul./set., 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866084006>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Repercussões no campo educacional.** Moscou: Eksmo, 2004. p. 479-506.



Capítulo 5
UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL A PARTIR DO RECURSO
DIDÁTICO PAPA-PILHAS
Regiane Aparecida Kusman

UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO RECURSO DIDÁTICO PAPA-PILHAS

Regiane Aparecida Kusman

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Professora da rede estadual de ensino do Paraná- SEED-PR. Email: regianekusman@gmail.com

RESUMO

No cotidiano escolar há uma necessidade em desenvolver novos métodos de ensino aprendizagem, que surgem pelas novas exigências deste sistema social. E como forma de responder essas exigências surgem os recursos didáticos, facilitadores do processo ensino aprendizagem. O presente estudo intitulado “Uma abordagem de educação ambiental a partir do recurso didático Papa-pilhas”, tem como objetivo o desenvolvimento da Educação Ambiental, especificamente o solo, conteúdo trabalhado no sexto ano do Ensino Fundamental II. A problemática da pesquisa se refere ao descarte incorreto de pilhas e baterias, e para isso foi proposto aos alunos a construção de um Papa-pilhas que servisse de coletor durante todo o ano letivo. Como metodologia de pesquisa utilizou-se uma sequência didática conforme (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Como resultado obteve-se a produção de recurso didático Papa-pilhas. Como resultado observou-se o interesse dos alunos pela realização da proposta e também o desenvolvimento de atividades que discutiram através dos conteúdos abordados sobre o solo, sobre os problemas, análises e busca por sugestões que viabilizassem a conservação do meio ambiente local. Ressalta-se também que os alunos foram incentivados nas questões de conscientização ambiental através da relação com o Ensino de Ciências desenvolvido em sala de aula.

Palavras-chave: Recurso Didático. Educação Ambiental. Papa-pilhas.

1 INTRODUÇÃO

A produção de recursos didáticos é uma atividade essencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos estudantes experiências práticas e interativas. Uma das áreas em destaque nesse contexto é a educação

ambiental, que busca conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a produção de recursos didáticos a partir de um coletor de pilhas se apresenta como uma forma inovadora e eficiente de abordar esse tema, uma vez que pilhas e baterias são dispositivos amplamente utilizados em nosso cotidiano, seja em aparelhos eletrônicos, brinquedos ou controles remotos. No entanto, muitas vezes, não sabemos o destino adequado para descartá-las, o que pode causar impactos negativos ao meio ambiente. É nesse contexto que o coletor de pilhas se torna uma solução prática e educativa.

Este artigo se intitula “Uma abordagem de educação ambiental a partir do recurso didático Papa-pilhas”, e tem como objetivo demonstrar que a produção de recursos didáticos contribui e incentiva a conscientização ambiental e ações sustentáveis. A partir da construção de um coletor de pilhas, denominado de “Papa-pilhas”, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre o ciclo de vida dos materiais, a importância da reciclagem e as consequências negativas da poluição causada pelo descarte inadequado. Essas atividades práticas e contextualizadas estimulam o interesse e a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

A metodologia de ensino empregada para a construção do recurso didático “Papa-pilhas”, foi organizado em três momentos (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento, em que, cada uma das etapas serão descritas nos procedimentos metodológicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: compreendendo os aspectos conceituais

As questões ambientais vividas pela sociedade contemporânea são permeadas por aspectos históricos, ideológicos, econômicos, que são hegemônicos no pensamento moderno. Esse modo de pensar associado às atitudes indiscriminadas do ser humano ao longo do tempo causaram desequilíbrio ecológico e danos terríveis ao meio ambiente. Com o passar dos tempos percebeu-se a necessidade urgente de proteger o meio ambiente, garantindo assim o desenvolvimento das futuras gerações. Assim o ser humano foi tomando consciência individual e coletiva do seu papel diante

das questões ambientais. Para isso acontecer somente interagir com o meio ambiente não é o suficiente, é preciso compreendê-lo de forma conceitual e na sua história.

Uma importante reflexão quando se fala em Educação Ambiental, é o conceito de meio ambiente, que é totalizador. Embora possamos falar em ambiente, marinho, terrestre, etc., essas facetas são parte de um todo que funciona de forma sistemática e se organiza em partes que se interligam e dependem umas das outras reciprocamente. De acordo com Reigota (2009) meio ambiente é

um lugar determinado ou percebido onde estão em relação dinâmica e constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2009, p. 36).

Conforme a citação do autor o meio ambiente envolve vários elementos que ao interagirem ocasionam transformações na sociedade e natureza e deve ser concebido como um processo contínuo que propicie benefícios a sociedade, favorecendo o desenvolvimento socioeconômico sem agressão a natureza. A Educação Ambiental segundo Left (2001, p. 178) “abre novas perspectivas para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento, [...] o saber ambiental constitui-se através da produção e articulação de saberes para construir novas racionalidades possíveis”.

Nesse sentido a Educação Ambiental estabelece caminhos para o processo formativo em Educação Ambiental, pois interage de maneira a conscientizar o ser humano tanto social, quanto politicamente, aliando a teoria à prática, desde que participem todos os atores envolvidos: educandos e educadores. Portanto o que temos percebido nas últimas décadas que a Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo.

Segundo Dias educação ambiental é:

a Educação Ambiental é um dos maiores meios para propagação da informação. Sendo está a maior fonte de socialização do saber, expandir Educação Ambiental nas escolas seria a melhor e mais favorável forma de diluir as diversas agressões no Meio Ambiente. Levando em consideração que a partir do momento em que se adquire conhecimentos sobre educação ambiental é que, percebe-se a situação em que se encontra o meio ambiente; sendo assim começa-se a trabalhar soluções para que diminua os índices de degradação ambiental. (DIAS,2000, p. 160).

Sabe-se que a Educação Ambiental é uma das formas de educação que aproxima o ser humano dos reais problemas enfrentados na sociedade e o torna capaz de resolvê-los. De acordo com Oliveira (2000, p. 89) descreve que a educação “tem sido sugerida como a salvadora dos problemas ambientais, como se a busca de alternativas para o desenvolvimento sustentável se desse apenas pela mudança de mentalidade via educação”.

De certa forma, a educação sempre foi indicada como uma forma de conscientizar o ser humano das consequências que a degradação ambiental traz a vida dos seres vivos e para o ‘funcionamento’ planeta Terra. Conscientizar é preparar o ser humano, é torná-lo apto nas resoluções dos problemas. Para Galli (2008, p.45) “a educação ambiental prepara as pessoas para o exercício de sua participação efetiva no processo de mudanças de hábitos e de contribuição para o amparo ao meio ambiente”. Ressaltando o que a autora descreveu, a educação ambiental é um processo que possibilita a modificação de atitudes em relação ao meio e nesse sentido Dias diz que a Educação Ambiental deve ser

percebida como um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientes, presentes e futuros. (DIAS, 2006, p.25).

Para o autor a Educação Ambiental é uma forma de prática educacional, organizada e sintonizada com a vida e a sociedade, entretanto deve haver envolvimento e responsabilidade. Com esse propósito cabe a educação ambiental dar os conhecimentos necessários para conscientizar a importância dos processos educativos na vida dos cidadãos. A Educação Ambiental não é só um instrumento, mas também uma estratégia e de acordo com Reigota (2009, p. 14) deve procurar “favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente numa nova aliança (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade”.

De qualquer forma a evolução dos conceitos em EA tem sido vinculada ao conceito de meio ambiente, e ao modo como este era percebido. O conceito de meio ambiente reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais não permitia apreciar as interdependências e das relações do homem com o ambiente a sua volta. Ao tratar da

questão ambiental não se pode apenas abordar um dos aspectos, mas levar em consideração todos os elementos que juntos formam um modelo celular, interligado. Encara-se também como sendo uma prática social, cuja intenção está relacionada ao aspecto humanístico. Essa prática surge como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração de todos os componentes do conhecimento.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa, ou seja, conforme Minayo (2012), procura dar respostas a questões peculiares não quantificáveis, trabalha com um universo de significados. Os participantes desta investigação foram 57 alunos do 6º ano do ensino fundamental II de um Colégio da Rede Estadual do Paraná, no âmbito da disciplina de Ciências.

A organização da atividade ocorreu em três momentos conforme descrevem (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento, em que, cada uma das etapas serão descritas nos procedimentos metodológicos.

3.1 Problematização inicial

A problematização inicial representou a primeira etapa que consistiu no momento da prática educativa, em que os conhecimentos prévios dos alunos foram levados em consideração.

Esta etapa iniciou-se com as questões ambientais presentes no cotidiano dos alunos. Em três aulas desenvolveu-se conteúdos presentes no componente curricular: “Composição do solo”; “Como o solo sustenta a vida”; “A formação do solo”; “Usos do solo”; “Degradação do solo por meio de pilhas e baterias” e em seguida apresentou-se a problemática do descarte incorreto de pilhas e baterias que afetam sobretudo o solo. Os alunos foram instigados a responder à pergunta: vocês sabem como realizar o descarte correto de pilhas e baterias?

A partir desta questão inicial e do conteúdo apresentado em sala de aula, os alunos foram reunidos em grupos para discutirem possíveis soluções aos problemas causados pelo descarte inadequado de pilhas e baterias.

3.2 Organização do conhecimento

Nesta etapa foram discutidas a solução para os problemas levantados na problematização inicial. Os conteúdos trabalhados serviram de base para a construção do Papa-pilhas. Nesse sentido foi trabalhado o conhecimento científico, colocado como perspectiva de compreensão da problematização apresentada. Para o desenvolvimento desta etapa propôs-se a construção de um papa-pilhas.

3.3 Aplicação do conhecimento

Nesta etapa é o momento de voltar a problemática inicial, rever outras estratégias, caso fosse necessário. De acordo com Delizoicov, (2014), a Aplicação do Conhecimento é:

Momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (MUENCHEN, DELIZOICOV, 2014, p. 620).

Como tarefa de casa, os alunos foram solicitados a construir um recurso didático chamado Papa-pilhas, com o objetivo de coletar pilhas e baterias. Foi estabelecido um prazo de duas semanas para que eles trouxessem seus projetos prontos. Esse momento de construção do Papa-pilhas proporcionou aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e habilidades práticas, ao mesmo tempo em que promovia a conscientização sobre a importância do descarte adequado desses resíduos.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Por meio da análise, logo após a entrega do recurso didático, observou-se que dos 57 alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental II, 43 entregaram o trabalho proposto. Como resultado, destaca-se a importância da discussão da temática da Educação Ambiental associada as questões do solo e ao descarte correto de pilhas e baterias. O recurso didático do Papa-pilha envolveu a criatividade e interesse dos alunos conforme a Figura 01 abaixo:

Figura 01: Recurso Didático Papa-pilhas



Fonte: a autora (2023)

Ressalta-se ainda que o Papa-pilhas será utilizado ao longo de todo o ano letivo de 2023, com o propósito dos alunos coletarem em suas casas, pilhas e baterias. Nas datas estipuladas em cada trimestre, os alunos farão o descarte adequado desses materiais no coletor principal do Colégio, conforme demonstrado na Figura 02:

Figura 02: Coletor de Pilhas



Fonte: a autora (2023)

Destaca-se que este trabalho visou a promoção da conscientização sobre a importância da preservação ambiental e incentivar práticas sustentáveis entre os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta adequada de pilhas e baterias usadas é de extrema importância para

a preservação do meio ambiente e para a promoção da saúde pública. Pilhas e baterias são fontes comuns de energia utilizadas em uma ampla variedade de dispositivos, desde relógios e controles remotos até smartphones e veículos elétricos. No entanto, esses dispositivos contêm substâncias tóxicas e metais pesados, como chumbo, mercúrio, cádmio e níquel, que representam um risco significativo se descartados de maneira inadequada.

Alguns pontos que destacam a importância da coleta correta de pilhas e baterias usadas estão na:

Proteção do meio ambiente: Quando pilhas e baterias são descartadas de forma inadequada, podem ocorrer vazamentos e derramamentos de substâncias químicas tóxicas, que podem contaminar o solo, a água e os ecossistemas. Essa contaminação pode afetar negativamente a biodiversidade, prejudicando plantas, animais e microrganismos. Ao coletar e reciclar pilhas e baterias usadas, reduzimos o risco de poluição e contribuimos para a preservação dos recursos naturais.

Prevenção de danos à saúde humana: Os metais pesados presentes em pilhas e baterias usadas representam um risco para a saúde humana. A exposição a essas substâncias pode levar a problemas neurológicos, danos ao sistema cardiovascular e ao sistema respiratório, além de impactar negativamente o desenvolvimento infantil. A coleta adequada de pilhas e baterias usadas evita que essas substâncias sejam liberadas no ambiente, protegendo assim a saúde das pessoas e comunidades.

Recuperação de materiais valiosos: Pilhas e baterias contêm materiais valiosos, como metais, que podem ser recuperados e reutilizados. A reciclagem apropriada desses materiais ajuda a reduzir a necessidade de mineração e extração de recursos naturais, contribuindo para a conservação de energia e a redução das emissões de gases de efeito estufa associadas a esses processos. Além disso, a reciclagem de pilhas e baterias permite a recuperação de materiais preciosos, como ouro, prata e cobre, que podem ser reutilizados em novos produtos.

Consciência e educação ambiental: A coleta de pilhas e baterias usadas é uma oportunidade para conscientizar a população sobre a importância da reciclagem e do descarte correto de resíduos. Ao promover programas de coleta e campanhas de conscientização, é possível educar as pessoas sobre os riscos associados ao descarte inadequado de pilhas e baterias, incentivando a adoção de práticas sustentáveis. Isso contribui para uma maior conscientização ambiental e para o engajamento ativo dos indivíduos na proteção do meio ambiente.

Portanto, é fundamental estabelecer e apoiar sistemas de coleta adequada de pilhas e baterias usadas, garantindo que esses resíduos sejam encaminhados para reciclagem de maneira correta. As escolas desempenham um papel importante como modelos para outras instituições e para a comunidade em geral. Ao implementar atividades de coleta de pilhas, as escolas demonstram liderança e compromisso com a proteção ambiental. Isso pode inspirar outras escolas, empresas e organizações a seguir o exemplo, expandindo a conscientização e ações relacionadas ao descarte correto de pilhas e baterias.

REFERÊNCIAS

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

_____. **Educação e gestão ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLI, Alessandra. **Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Juruá, 2008.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental uma possível abordagem**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2000.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.



Capítulo 6
***BULLYING: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS
HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR***

Patricia Rosi Bozza

Rogério Sech

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas

BULLYING: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Patricia Rosi Bozza

Mestre em Educação pela UFPR. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes pelo IMAP. Licenciada em Educação Física pela UFPR. Orientadora em Esporte e Lazer pela Prefeitura Municipal de Curitiba. patriciabozza70@gmail.com.

Rogério Sech

Mestre em Educação pela UFPR. Licenciado em Educação Física pela PUC PR. Bacharel em Psicologia pela UTP. Profissional do magistério pela Prefeitura Municipal de Curitiba. rsech@gmail.com

Cintia Cargin Cavalheiro Ribas

Doutora em Educação UTP. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias – PRODETEC/LACTEC. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia Centro Universitário OPET. Especialista em Pedagogia Organizacional pelo IBPEX. Licenciada em Pedagogia pela UTP. Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba, no Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP. Profissional do Magistério na Prefeitura Municipal de Curitiba. Docente de cursos de Graduação e Pós-Graduação. cintiaccavalheiro@gmail.com

RESUMO

O presente estudo buscou investigar o *bullying* no contexto escolar em suas diferentes expressões de violência. A pesquisa identifica as contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar e faz conexões entre as categorias “violência – educação moral – direitos humanos – educação para a paz”, bem como aponta estratégias de ações *antibullying* que podem ser incorporadas às práxis no âmbito escolar, tendo em vista que as experiências vivenciadas pelo *bullying* entre os alunos afetam não somente as relações sociais, mas – também – o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa se caracteriza como exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa e, para a análise e interpretação da investigação foi utilizado o conceito de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu. Considerando o *bullying* como uma

manifestação de violência, a pesquisa problematiza: quais as possíveis contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no contexto dos direitos humanos no âmbito escolar? Neste contexto, buscou-se identificar as contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar por meio da educação de paz. Os resultados dialogam com as análises e interpretações da investigação que aponta a educação moral que, quando praticada no cenário escolar, torna-se ferramenta e base para a formação de hábitos e atitudes para o crescimento pessoal e social, consequentemente, para a melhoria do clima escolar e redução da violência.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Direitos Humanos. Educação Moral. Cultura para a Paz.

ABSTRACT

The present study sought to investigate bullying in the school context in its different expressions of violence. The research identifies the contributions of moral education to the formation of ethical principles in the school environment and makes connections between the categories “violence – moral education – human rights – education for peace”, as well as pointing out strategies for anti-bullying actions that can be incorporated into praxis in the school environment, considering that the experiences of bullying among students affect not only social relationships, but – also – the teaching and learning process. The research is characterized as bibliographical exploratory, with a qualitative approach and, for the analysis and interpretation of the investigation, Pierre Bourdieu’s concept of “symbolic violence” was used. Considering bullying as a manifestation of violence, the research problematizes: what are the possible contributions of moral education to the formation of ethical principles in the context of human rights at school? In this context, we sought to identify the contributions of moral education to the formation of ethical principles in the school environment through peace education. The results are in line with the analyzes and interpretations of the research that points to moral education which, when practiced in the school setting, becomes a tool and basis for the formation of habits and attitudes for personal and social growth, consequently, for improving the climate school and reducing violence.

Keywords: *Bullying*. Violence. Human rights. Moral Education. Culture for Peace.

1 INTRODUÇÃO

Os conflitos fazem parte do cotidiano das sociedades e, diante dos desafios da contemporaneidade, o mundo encontra um problema central: a cultura da violência. Os indícios de violência são apresentados em relatórios oficiais de organizações,

noticiários, estudos e pesquisas, os quais apresentam indicadores que apontam a necessidade de ações pedagógicas e de uma cultura que transforme a cultura da violência em cultura de paz.

As instituições escolares, são locais privilegiados para o encontro com os pares, e também palco de diversos problemas relacionados às interações sociais, sendo o *bullying* uma das formas mais comuns de violência nas escolas. O *bullying* é o fenômeno que consiste em uma prática que agrega um conjunto de violências que se repetem periodicamente e que proporciona a ocorrência de situações problema que se refletem sob diversos aspectos em suas vítimas, e ocorre em sua maioria, fora do alcance dos olhos das autoridades. (TOGNETTA, 2005; TOGNETTA, VINHA, 2008). Nesse contexto, a partir de um olhar sistêmico, o *bullying* afeta de forma significativa as estruturas: escola, família, trabalho dos professores, agentes escolares, convívio social entre outros aspectos.

Destaca-se que o ambiente escolar é um local complexo e de manifestações de diferenças de gostos, culturas familiares, padrões de conduta, níveis cognitivos entre outros. É um local de reprodução, reflexos sociais e de exposição, em que o *bullying* se manifesta com maior frequência devido ao grande tempo de permanência e interação social no cotidiano, e assim cria-se uma espécie de micro-organismo social, que por meio de atitudes agressivas e excludentes ocorre a discriminação de quem está fora dos padrões ou códigos exigidos por grupos dominantes, refletindo em relações de dominação de poder entre dominantes e dominados.

Nesse viés, é oportuno dizer que o *bullying* é um fenômeno que fere os direitos fundamentais dos Direitos Humanos, pois, são próprios do homem pelo fato de ser humano, não importando a classe social, a raça, a nacionalidade, a religião, o gênero, a orientação sexual ou qualquer outra variante. Para Comparato (2003), os Direitos Humanos são inerentes à própria condição humana, sem estar conectado com qualquer particularidade de pessoas ou grupo, o autor afirma que não se pode falar em Direitos Humanos sem abordar a dignidade e não se pode falar em dignidade sem abordar os Direitos Humanos, compreende-se que os Direitos Humanos privilegiam e promovem o reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

Os Direitos Humanos são um reconhecimento de que apesar das diferenças, os aspectos básicos da vida humana devem ser respeitados e garantidos. Assim, as agressões físicas e psicológicas sofridas pelas vítimas do *bullying* ocorrem de forma repetitiva com o objetivo de humilhar e intimidar, retiram dessas vítimas o pleno

exercício de seus direitos, ferindo as disposições contidas na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴, que garantem a dignidade da pessoa humana, a igualdade, a solidariedade, a liberdade, entre outros, que podem ser fortalecidos por meio da educação voltada para os Direitos Humanos.

O presente estudo evidencia a necessidade de propor análises e conexões entre “*bullying* – violência – Direitos Humanos – Educação Moral – Educação de Paz”, justificando a existência de um espaço-tempo em que a pedagogia por meio da Educação “de” e “para” a paz, permita fomentar a pedagogia da Educação Moral, visando fortalecer valores éticos e morais, a prática da não violência, do respeito, da cooperação e do diálogo. Assim a cultura de paz se apropria da indução de consciências e direcionamento para um mundo mais tolerante e solidário, bem como dos valores essenciais à vida democrática como: “igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social”. (NOLETO, 2010, p. 12).

A partir das questões apontadas sobre o *bullying*, Direitos Humanos e Educação Moral, a proposta deste artigo problematiza: quais as possíveis contribuições da Educação Moral para a formação de princípios éticos no contexto dos Direitos Humanos para a manutenção de um clima escolar de paz no âmbito escolar? Desta forma, a investigação caminha para um estudo de múltiplas interseções no intuito de compreender as contribuições da Educação Moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar por meio da educação de paz nas escolas.

Como a proposta da pesquisa busca investigar o *bullying* no âmbito escolar em suas diferentes expressões de violência, sendo um processo que pode progredir e se transformar de uma Violência Simbólica⁵ para a violência física e, para a compreensão das expressões cotidianas relacionadas à violência nas escolas, vislumbrando o(a) aluno(a) enquanto vítima ou vitimizador, os objetivos específicos buscaram: investigar o fenômeno social *bullying* e os seus impactos no contexto escolar; identificar as contribuições da educação moral e educação de paz no âmbito

⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

⁵ Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

escolar e, interpretar por meio da sociologia de Pierre Bourdieu o *bullying* vivenciado nas escolas.

Assim, sendo a instituição escolar um espaço de conflitos e, sendo o *bullying* um fenômeno social de violência contra a dignidade humana que afeta os Direitos Humanos, a pesquisa se justifica pela necessidade de produção acadêmica para a descoberta de potencialidades da Educação Moral, para o fortalecimento de hábitos e atitudes para o crescimento pessoal e social dos educandos, para a melhoria do clima escolar e redução de indicadores de violência nas escolas.

Pressupõe-se que a aprendizagem de uma educação com alicerces morais e éticos são imprescindíveis para o desenvolvimento de competências e autonomias individuais que possibilitem uma participação e interação em sociedade harmoniosa propiciando o sentimento de pertencer à condição humana.

2 BULLYING: VIOLÊNCIA QUE AFETA O CONTEXTO ESCOLAR

O *bullying* é um fenômeno social, problema endêmico, que pode ocorrer em qualquer ambiente social, porém é muito comum no ambiente escolar. A distinção do *bullying* de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e intencional da prática (TOGNETTA, 2005; TOGNETTA, VINHA, 2008), ou seja, o agressor possui intencionalidade de causar dano, ciente que a vítima terá dificuldades em se defender, tendo dessa maneira o interesse em prejudicar alguém que possui uma condição mais frágil. Evidencia-se dessa forma, que o *bullying* se caracteriza por atos repetidos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre pessoas ou grupos, subjugados pela forma dos primeiros. (LOPES NETO, 2005).

Chalita (2008, p. 82) define *bullying* como sendo “um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos sejam psicológicos”.

O termo *bullying*, de origem inglesa, foi adotado no Brasil devido não existir outra palavra com significado correspondente. Nesse sentido, explicam Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 60) que:

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. *Bully* é o termo, em inglês, para “valentão” e *bullying* pode ser traduzido por intimidação, o que reduz a complexidade do fenômeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação, ou seja, a um comportamento de ameaças e intimidações.

Dessa forma, segundo Olweus (1993), o *bullying* se caracteriza pela assimetria de forças e pela repetitividade, ou seja, pela exploração dos mais fracos ou diferentes, e se expressa por agressões verbais, físicas, morais e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima causando danos profundos como a depressão, autoestima baixa, distúrbios comportamentais entre outros. Assim, o perfil do agressor se caracteriza, na maioria das vezes, como indisciplinados, desrespeitosos, maldosos e hostis. (OLWELS, 1993).

O *bullying* é um problema real nas escolas e a cada dia faz mais uma vítima (FANTE, 2005). A violência gerada pelo bullying no contexto escolar, prejudica todo o estrato social de agentes envolvidos no processo, transformando a escola em um ambiente desagradável e traumático para as vítimas, atingindo os familiares e as pessoas que interagem com o vitimizado.

Fante (2005, p. 209) aponta que as atitudes que constituem o fenômeno do *bullying* podem ser divididas em: *bullying* direto, que consiste em agressões físicas e verbais, e *bullying* indireto, que envolve uma forma mais sutil de vitimização, englobando atitudes como indiferença, isolamento, exclusão, difamação, provocações relacionadas a uma deficiência.

Sobre esta divisão, Chalita (2008) afirma que o *bullying* direto é mais comum entre agressores meninos e que o indireto, é mais comum entre o sexo feminino e crianças menores, bem como também no seu registro estão incluídas as provocações relacionadas ao racismo e a opção sexual. Deve-se ressaltar que a violência dentro das escolas, repercute na degradação da qualidade de ensino e aprendizagem, bem como, na geração de graves consequências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, o que prejudica o desenvolvimento pessoal das vítimas, sendo necessária a desconstrução da violência.

2.1 MEDIAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO MORAL E CULTURA DE PAZ

Para descrever sobre a paz é necessário discutir sobre as questões relacionadas à violência, em específico a escolar, que possui diversas causas e consequências. Importante destacar que há uma dificuldade em definir violência escolar, pois além desta remeter aos fenômenos heterogêneos, também desestrutura as representações sociais que possuem valor fundador como a da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no

regime democrático), além destes fatores, há também o problema de que o significado de violência não é consensual, podendo alterar-se em diversas situações (ABRAMOVAY, 2002).

No que se refere ao *bullying*, Fante (2005) aponta que não importa o ângulo de observação das causas determinantes do fenômeno, sempre estarão embutidas na educação. Nesse sentido, é oportuno reconhecer que para a desconstrução da violência são necessárias práticas que envolvam ações de mediação de conflitos nas escolas, evidenciando valores éticos e morais, pois estes são projeções de sentimentos positivos dos sujeitos sobre objetos, ações, pessoas e sobre si mesmos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). Segundo os autores, os valores morais são parâmetros que guiam os modos de ser e viver em sociedade, para estarmos em conformidade com os costumes, normas e princípios, ações e atitudes. Compreende-se que os valores morais são sustentações de sociedades, pois as formas de ser, pensar e agir de uma sociedade refletem a sua cultura.

De acordo com Tognetta (2013) o *bullying* escolar é uma atitude de desrespeito aos princípios éticos e morais da nossa sociedade, devido ao fato que os valores como respeito, tolerância, solidariedade, ajuda mútua, preservação à vida e a dignidade humana não são respeitadas.

Do ponto de vista da Psicologia Moral, *bullying* é um problema moral, já que é uma forma de desrespeito ao outro, provocada, quem sabe, pela ausência de auto respeito que faz do autor um sujeito que não quer ser visto como alguém generoso, justo, compassivo, e da vítima, alguém que não se vê com forças para exigir o respeito a si. (TOGNETTA, 2013, p. 107).

Na mesma linha de atuação, a cultura de paz é um dos grandes desafios da Unesco⁶, que busca transformar a cultura proveniente da violência em Cultura de Paz, que se insere em um marco de respeito aos Direitos Humanos, constituindo-se como um terreno fértil para se assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social, almejando-se um mundo mais digno e harmonioso, de igualdade, solidariedade, liberdade de prosperidade. (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 6).

⁶ A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas- ONU, com sede em Paris, tem como objetivo, contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais sociais/humanas e comunicações/informação.

Noletto (2008) destaca que houve uma transição entre as décadas 1980 e 1990, no contexto do final da Guerra Fria, um marco histórico que está relacionado com a cultura de paz, foi a queda do Muro de Berlim. Naquele momento, o conceito de cultura de paz se consolidou como um tema central no âmbito da atuação das Nações Unidas, liderado pela Unesco⁷ como um movimento mundial.

Sobre o surgimento da Cultura de Paz, Noletto (2010) destaca que em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o Ano Internacional da Cultura de Paz e, em março de 1999, foi lançado, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, organizada pelos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, que teve como objetivo criar um senso de responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social pautada por seis princípios: o respeito à vida, a prática da não violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade de expressão e cultural, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade”. (NOLETO, 2009, p. 23). Para a autora, a cultura de paz assegura e sustenta a liberdade de opinião e se empenha em prevenir conflitos, por meio de diálogo, negociação e mediação.

Entende-se que o problema central está em como encontrar meios de mudar atitudes, valores e comportamentos para a promoção da paz, justiça social, segurança e a solução não violenta de conflitos. Sendo a missão central da Unesco a construção da paz:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo. (NOLETO, 2010, p.11).

Diskin e Roizman (2002, p. 6) elucidam que capacidades como o respeito à vida e a dignidade de cada pessoa sem discriminações, a prática da não-violência ativa, repelindo a violência em quaisquer de suas formas física, sexual, psicológica, econômica e social, compartilhar o tempo e os recursos materiais, cultivando a generosidade, defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, promover um consumo responsável, construir para o desenvolvimento das comunidades são

⁷ A Missão da Unesco é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, tem no seu escopo de projetos várias ações que foram e ainda são desenvolvidas em prol do incentivo da educação e da cultura de paz.

formas de promover a cultura de paz e, para se alcançar a paz, são necessárias políticas, programas e projetos, apoio e incentivo às ações educativas do cotidiano.

Nesse sentido, é necessária a democratização da educação e da cultura e, o desenvolvimento de ações no âmbito da educação moral, educação para os Direitos Humanos e estímulo à Cultura de Paz, são formas de redução dos quadros sociais de violência, pois é a partir do entendimento do outro e das suas diferenças, que será possível uma existência em sociedade mais justa e igualitária, pois a partir da incorporação de hábitos relacionais saudáveis é possível a mudança das formas de ser, pensar e agir para a construção de *habitus*⁸ humanizador no contexto escolar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se constitui como exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para a coleta dos dados foram pesquisadas fontes bibliográficas, teses, dissertações e indexados em bases multidisciplinares com ênfase ao campo da educação, por meio de revisão sistemática, sem delimitação temporal. Utilizou-se a metodologia de triangulação entre os temas *bullying*, Educação Moral e Direitos Humanos no contexto escolar, sendo aplicada a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, com ênfase ao conceito “Violência Simbólica”.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

O estudo realizado trata do *bullying*, violência vivenciada com maior frequência no âmbito escolar. Compreende-se a partir das pesquisas realizadas em fontes bibliográficas que este fenômeno social produz várias marcas na vida de crianças e adolescentes, pois é um ato de violência que atenta contra a liberdade, integridade psíquica e física, intimidade e privacidade. O *bullying* é uma afronta aos Direitos

⁸ “Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser subjetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-las, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro”. (BOURDIEU, 2011, p. 87).

Humanos, pois fere as disposições contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988 e na Lei Especial n.º 7716/89, que garantem a dignidade da pessoa humana e, para a redução desse quadro de violência são necessárias mediações de conflito e medidas educativas para àqueles que não respeitam as diferenças e o outro, pois ao praticar o *bullying* na escola o flagrante atentado à dignidade humana é instaurado. Nesse sentido, é oportuno destacar que o agressor ao praticar o *bullying*, discrimina, ofende, exclui, intimida e agride de maneira cruel a sua vítima, sendo necessária a mudança da conduta e a incorporação de valores morais do agressor.

Para compreender este processo, encontrou-se na sociologia de Pierre Bourdieu, respostas para explicar o *bullying* vivenciado nas escolas, visto que neste fenômeno estão presentes relações de dominação de poder e, particularmente, a violência simbólica e violência física.

Neste contexto, a escola é um dos campos mais eficazes para legitimar reproduções das estruturas sociais, devido ao seu perfil plural e complexo, são protagonizadas atitudes pelos agressores no *bullying* que envolvem abuso de poder, que ocorrem sem motivação aparente, ou seja, sem motivo legítimo, evidenciando a violência propriamente dita, a Violência Simbólica e a manifestação de dominação de poder.

Segundo Pierre Bourdieu, para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo os quais os dominantes os apreendem e que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendida na lógica do constrangimento ou na lógica do conhecimento. (BOURDIEU, 2002, p. 31).

Para amenizar ou extinguir a violência produzida pelo *bullying*, são necessárias intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Moral, Cultura de Paz e educação em Direitos Humanos, estimulando dessa forma a mudança nas formas de ser, pensar e agir “*habitus*” (BOURDIEU, 2011) do agente agressor, por meio de estratégias educativas que visem a mediação de conflitos, a consciência e a promoção de mudança de hábitos e responsabilização por suas ações, muitas são as possibilidades de execução de ações preventivas considerando que a escola é um espaço de relações, de construção de cultura e de formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas pelo *bullying* entre os alunos podem prejudicar as relações entre todas as pessoas que convivem no ambiente escolar, estendendo-se à família e, conseqüentemente, afetam e retardam o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessárias intervenções *antibullying*, com alicerces no âmbito da educação e da cultura, tendo como objetivo a resolução de problemas de forma preventiva. As estratégias de ação podem ser por meio de palestras, espaços de discussão, rodas de conversa entre outras intervenções, tendo como temáticas atitudes relacionadas à ética e à moral como: cooperação, igualdade, liberdade entre outros que estimulem o desenvolvimento moral e a convivência democrática, visando a construção de relações éticas e humanas, para a valorização do próximo e suas diferenças, bem como para a melhoria do Clima Escolar para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e democrática.

Ao incorporarmos a Cultura de Paz, conteúdos da Educação Moral e educação em Direitos Humanos nas escolas, disponibilizamo-nos ao diálogo, a escuta, a tolerância, a generosidade, ao comprometimento, e estas ações se convertem num processo contínuo e acessível em que a cooperação, o recíproco entendimento e a confiança em todos os níveis ajustam as bases das relações interpessoais e intergrupais. Este é um processo cíclico, de inacabamento, ou seja, a educação é uma formação continuada que dura toda a existência na sociedade em que vivemos, em que as relações de dominação de poder devem ser ajustadas por meio do respeito, justiça, solidariedade para evitar violências como o *bullying*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *et al.* **Escola e Violência**. Brasília: Unesco. 2002. E-book. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O sendo prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 86 -132.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade-bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2ª ed. São Paulo: Gente, 2008.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação dos Direitos Humanos**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?**: semeando cultura de paz nas escolas. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, Unesco, Associação Palas Athena, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146767>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. **O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade**: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. Contextos Clínicos, 59-71, jan/jun, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>. Acesso em 19 mar. 2023.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying* – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, vol. 81, n. 5 (Supl), 2005, p. 164-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/qvDCjhqgsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 mar. 2023.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. 4ª ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *In*: UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARQUES, Carolina Aragão Escher; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores Sociomorais. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paula; MENIN, Maria Suzana de Stefano. (org). Coleção: **Valores Sociomorais**: reflexões para a educação. Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paula. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In*: PONTES, Aldo; DE LIMA, Valéria Scomarim. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TOGNETTA, Luciene Regina Paula; VINHA, Telma Pileggi. **Valores em crise**: o que nos causa indignação? *In*: LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2008.



Capítulo 7

***DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO
CENTRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM***

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas

Patricia Rosi Bozza

DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas

Doutora em Educação UTP. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias – PRODETEC/LACTEC. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia Centro Universitário OPET. Especialista em Pedagogia Organizacional pelo IBPEX. Licenciada em Pedagogia pela UTP. Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba, no Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP. Profissional do Magistério na Prefeitura Municipal de Curitiba. Docente de cursos de Graduação e Pós-Graduação. cintiaccavalheiro@gmail.com

Patricia Rosi Bozza

Mestre em Educação pela UFPR. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes pelo IMAP. Licenciada em Educação Física pela UFPR. Orientadora em Esporte e Lazer pela Prefeitura Municipal de Curitiba. patriciabozza70@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar conceitos acerca do Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC, bem como as características e comportamentos apresentados pelas pessoas com DPAC, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem a partir de sugestões de ações e encaminhamentos metodológicos para geração de um ambiente propício à aprendizagem de alunos com o distúrbio, que se refere à capacidade de organizar e compreender estímulos sonoros que chegam pelo sentido da audição. Os alunos com DPAC apresentam características e manifestações comportamentais que permitem a identificação do distúrbio, sendo essencial o conhecimento dessas características e comportamentos por parte dos professores/profissionais da educação para que se tenha a possibilidade de encaminhamentos e diagnóstico prévio do aluno, quando for o caso e de adequações metodológicas em sala de aula. A pesquisa teve caráter bibliográfico para o embasamento dos dados, utilizando-se dos estudos de Johnson e Mykebust (1987), Katz e Tillery (1997), Sanchez et al (2002), Momensohn-Santos e Branco-Barreiro (2004), Costa e Ferreira (2007); posteriormente, realizou-se a pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma escola municipal e uma particular, situadas no município de Curitiba,

com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC. Após a análise dos dados levantados e dos referenciais teóricos, verificou-se a necessidade de ampliação da formação continuada docente para atuação com alunos com DPAC, bem como do desenvolvimento de estratégias metodológicas para atuação neste contexto. Observadas as particularidades, o presente estudo apresenta contribuições pedagógicas que visam corroborar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DPAC.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento Auditivo Central. Inclusão. Adequação Metodológica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study aims to present concepts about Central Auditory Processing Disorder – CAPD, as well as the characteristics and behaviors presented by people with CAPD, contributing to the teaching and learning process based on suggestions for actions and methodological guidelines to generate an environment conducive to the learning of students with the disorder, which refers to the ability to organize and understand sound stimuli that arrive through the sense of hearing. Students with CAPD present characteristics and behavioral manifestations that allow the identification of the disorder, and knowledge of these characteristics and behaviors by teachers/education professionals is essential so that there is the possibility of referrals and prior diagnosis of the student, when applicable and methodological adjustments in the classroom. The research had a bibliographical character to support the data, using studies by Johnson and Mykebust (1987), Katz and Tillery (1997), Sanchez et al (2002), Momensohn-Santos and Branco-Barreiro (2004), Costa and Ferreira (2007); Subsequently, the research was applied through a questionnaire to teachers from a municipal and a private school, located in the city of Curitiba, with the aim of observing these professionals' understanding of CAPD. After analyzing the data collected and theoretical references, it was verified the need to expand continuing teacher training to work with students with CAPD, as well as the development of methodological strategies to work in this context. Having observed the particularities, the present study presents pedagogical contributions that aim to corroborate the teaching-learning process of students with CAPD.

Keywords: Central Auditory Processing Disorder. Inclusion. Methodological Adequacy. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O Déficit do Processamento Auditivo consiste no distúrbio na percepção sonora em sujeitos que não apresentam perda auditiva. Os estudos relacionados à temática

são relativamente recentes, tendo em vista que seu diagnóstico foi reconhecido somente em 1996 pela Associação Americana da Fala, Linguagem e Audição⁹.

O processamento auditivo se refere à capacidade de organizar e compreender estímulos sonoros que chegam pelo sentido da audição, ou seja, o indivíduo com o distúrbio no processamento auditivo apresenta falha nas habilidades de atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender as informações sonoras, o que não significa perda auditiva, mas sim, que o indivíduo ouve, porém, sem a compreensão daquilo que ouviu. Assim, pressupõe-se que os alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central apresentam baixo desempenho escolar, o que pode ser evidenciado na sua trajetória acadêmica, no entanto, acredita-se que com encaminhamentos metodológicos adequados o professor poderá auxiliar este aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que devido à falta de conhecimento/entendimento dos professores/profissionais da educação e do alto índice de alunos que apresentam o distúrbio, justifica-se a necessidade de estudo e compreensão do tema, como forma de auxiliar o trabalho dos profissionais da educação a partir de contribuições pedagógicas que possam auxiliá-los no trabalho com alunos que apresentem o DPAC. Nesta reflexão, tem-se como questão norteadora: os professores e profissionais da educação básica estão devidamente preparados para identificar e trabalhar com alunos que apresentem DPAC?

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar conceitos de DPAC, bem como as características e comportamentos apresentados pelas pessoas com DPAC, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem a partir de sugestões de ações e adequações metodológicas para geração de um ambiente propício à aprendizagem de alunos com o distúrbio.

2 DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO – DPAC

O Processamento Auditivo Central foi definido pela American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2005) como um conjunto de mecanismos e processos realizados pelo sistema auditivo, responsáveis pelos fenômenos

⁹ ASHA – *American Speech-Language-Hearing Association* é composta por profissionais e pesquisadores com o objetivo de buscar estratégias para que a comunicação seja acessível a todos, entendendo-a como um direito do ser humano.

comportamentais de localização e lateralização da fonte sonora, discriminação auditiva, reconhecimento de padrões auditivos, aspectos temporais da audição e “desempenho” auditivo em presença de sinais acústicos competitivos e degradados.

O termo Processamento Auditivo Central se refere à capacidade de organizar e compreender os estímulos sonoros que recebemos e desenvolve-se a partir das experiências sonoras pelas quais a criança passa principalmente nos dois primeiros anos de vida devido ao amadurecimento das estruturas do sistema nervoso central. O mesmo envolve um conjunto de habilidades necessárias para atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender a informação auditiva (COSTA-FERREIRA, 2007).

Então, o Processamento Auditivo Central é o processo de gerenciamento das informações recebidas auditivamente por uma pessoa (MOMENSOHN-SANTOS; BRANCO-BARREIRO, 2004). Para Medeiros (2008) o Processamento Auditivo Central é como um sistema auditivo, pois analisa e organiza o que é ouvido; é onde o estímulo sonoro percorre o sistema nervoso, passando por regiões do tronco cerebral, que são responsáveis por diferentes habilidades auditivas, tais como: a atenção, detecção e identificação, ou seja, o Processamento Auditivo Central se trata do termo que descreve o que acontece quando o cérebro reconhece e interpreta o som.

De acordo com Sanchez et al. (2002) o processamento auditivo é um conjunto de habilidades específicas mediadas pelos centros auditivos, das quais o indivíduo depende para interpretar o que houve. Além disso, para Katz e Tillery (1997) o sinal auditivo e o processamento auditivo central são de vital importância para a habilidade de comunicação e educação.

No distúrbio do processamento auditivo, o sujeito apresenta inabilidade nesse processo, gerando a falha na percepção auditiva, embora não haja perda de audição. Alvarez et al. (1997) ressaltam que o distúrbio pode ter várias causas, entre elas herança genética, processos alérgicos, respiratórios, otites frequentes durante os primeiros três anos de vida, hereditariedade, falhas genéticas, disfunções ou pequenas lesões subclínicas durante os primeiros anos de vida em qualquer etapa das vias de condução dos estímulos sonoros desde o ouvido externo até o córtex cerebral e/ou experiências auditivas insuficientes durante a primeira infância.

Para detectar o DPAC, entre os testes utilizados pelos fonoaudiólogos está o SSW (*Staggered Spondaic Word*), criado por Jack Katz em 1962 nos EUA, que tem como objetivo inicial avaliar a audição central, determinando o local da disfunção em

casos com suspeita de lesões cerebrais ou de tronco encefálico. Por meio deste teste é possível analisar como as pistas do sinal de fala estão sendo utilizadas para reconhecer, analisar, interpretar e compreender a mensagem falada, em função das habilidades auditivas envolvidas para tal processo. (KOZLOWSKI et al, 2004).

No tratamento do DPAC, faz-se necessária uma equipe multidisciplinar composta por pais/responsáveis, professores, médicos, fonoaudiólogos, neurologistas, pedagogos e psicólogos. Segundo a ASHA (2005) o tratamento deve incluir as modificações ambientais, que envolvem avaliação da acústica da sala de aula com a mudança de lugares, uso de técnicas que incluem o uso de imagens e formas de comunicação que auxiliem a compreensão das informações; exercícios de linguagem, a ser realizados por profissionais habilitados, que têm função de aumentar a capacidade de a criança aprender novas palavras aumentando a sua base linguística; e Terapia Fonoaudiológica, com o objetivo de reciclar o sistema auditivo e diminuir a distorção auditiva.

Medeiros et al. (2008) destacam que o aluno deverá ser submetido a uma terapia, complementada com atitudes pedagógicas afetivas dentro do ambiente escolar, aplicadas pelo professor, na intenção de colaborar com o tratamento indicado. Essa colaboração está relacionada a estímulos que tem o objetivo de melhorar o desempenho da criança, fortalecendo suas habilidades e facilitando as estratégias que utiliza para a compensação de dificuldades).

2.1 ALUNO COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL –DPAC

Os alunos com DPAC apresentam características e manifestações comportamentais que permitem a identificação do distúrbio, assim, o conhecimento dessas características e comportamentos por parte dos professores é essencial para que haja a possibilidade de encaminhamentos pedagógicos e diagnóstico prévio, quando for o caso.

Katz e Wilde (1989) indicam como características do aluno com DPAC: dificuldade na discriminação figura-fundo, atenção auditiva pobre, limitações de memória, habilidade reduzida para informação auditiva em sequência, dificuldade na associação grafema-fonema e o atraso no desenvolvimento da linguagem, apesar do nível de inteligência e audição periférica estar dentro da normalidade. Russo e Momensohn-Santos (2009) destacam como características presentes em indivíduos

com problemas perceptuais e/ou de processamento auditivo, sendo: déficit na discriminação figura-fundo, atenção auditiva diminuída no tempo e na qualidade, limitações na memória e na evocação, retardo no desenvolvimento da linguagem receptiva, padrões deficitários para habilidades integrativas, redução na habilidade para sequenciar a informação auditiva, dificuldade para associar símbolos auditivos e visuais, dificuldades para receber estímulos de fala cuja velocidade foi alterada.

Musiek (1989) acrescenta os comportamentos relacionados ao distúrbio, sendo: desatenção, dificuldade de entender solicitações, verborreia excessiva. Já Pereira (1996) enfatiza que as desordens do processamento auditivo central podem apresentar uma ou mais manifestações comportamentais nas esferas: comunicação oral, comunicação escrita, comportamento social, desempenho escolar e audição. Entre outras manifestações relatou: problemas de produção de fala e linguagem; dificuldade de compreensão em ambiente ruidoso; disgrafia, agitação; distração; desempenho escolar inferior em leitura, gramática, ortografia, matemática e atenção ao som prejudicada.

Na relação com a família a criança/aluno que apresenta o distúrbio geralmente é rotulada como “desatenta”. Os pais/responsáveis normalmente se irritam em ter que repetir um comando duas ou três vezes para que a criança realize uma tarefa simples, como por exemplo: pegar um objeto em determinado local.

No contexto educacional, é de fundamental importância que os profissionais da educação consigam identificar nos alunos as características, para possibilitar a compreensão e adequação metodológica para o desenvolvimento da aprendizagem. Destaca-se que após, faz-se necessário o encaminhamento para uma avaliação multiprofissional, para investigar o que se encontra alterado.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve caráter bibliográfico para o embasamento dos dados, pautando-se em definições do distúrbio no processamento auditivo central segundo os autores: Johnson e Mykebust (1987), Katz e Tillery (1997), Sanchez *et al* (2002), Momensohn-Santos e Branco-Barreiro (2004), Costa e Ferreira (2007). Posteriormente, realizou-se uma pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma municipal e uma particular, situadas no município de Curitiba-PR, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC.

Destaca-se que após a mensuração e análise dos dados levantados, tendo em vista os referenciais teóricos, elencaram-se contribuições pedagógicas que visam corroborar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DPAC, por meio de adequações metodológicas.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Para Fachin (2003), pesquisa é um procedimento intelectual em que o pesquisador tem como objetivo adquirir conhecimento por meio da investigação de uma realidade e da busca de novas verdades sobre um fato objeto ou problema. Neste âmbito, realizou-se uma pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma escola municipal e uma escola particular, situadas no município de Curitiba-PR, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC.

Ao serem questionados “Você já trabalhou com algum aluno que apresenta DPAC?”, 30% dos entrevistados na rede de ensino municipal já trabalharam com alunos que apresentavam DPAC, enquanto na rede de ensino privada o resultado demonstra que 20% dos professores tiveram essa experiência. O DPAC é uma situação real, que de acordo com a ASHA (2005), atinge cerca de 7% das crianças em idade escolar, além de atingir cerca de 20% da população, entre crianças, jovens e adultos, que nem sempre são diagnosticados e encaminhados para tratamento. Com base nesses dados, registra-se que os profissionais da educação possivelmente terão em algum momento um aluno que apresente o DPAC. Nesse contexto, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o distúrbio e seus impactos na aprendizagem, para proporcionar ao aluno um processo de acompanhamento mais eficaz, considerando o conhecimento desse profissional acerca do distúrbio.

Perguntou-se, também: “Você já encaminhou algum aluno para equipe multidisciplinar que foi diagnosticado com DPAC?”. As respostas evidenciam que dentre os entrevistados na rede municipal de ensino, 10% deles realizaram encaminhamento para equipe multidisciplinar onde o aluno foi diagnosticado com DPAC, enquanto na rede privada 30% dos professores realizaram o encaminhamento.

Destaca-se que o DPAC pode coexistir com outras disfunções como Dislexia, Autismo, Transtorno de Linguagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros distúrbios cognitivos que apresentam características semelhantes ao DPAC, causando dificuldade para chegar a um diagnóstico e realizar o tratamento

adequado (ASHA, 2005). Deste modo, é essencial que em parceria com o profissional da educação haja uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, pedagogo e os pais/responsáveis para que os comportamentos e características do aluno sejam identificados, para assim, chegar-se à conclusão de um diagnóstico preciso.

Para analisar o conhecimento dos professores sobre as características do DPAC, solicitou-se que as assinalassem num quadro características/comportamentos que acreditavam serem relacionadas ao DPAC. Dentre as características/comportamentos estavam três que estão relacionadas ao DPAC:

- a) Dificuldade de atenção e audição em ambiente ruidoso.
- b) Não acompanha conversa com muitas pessoas ao mesmo tempo.
- c) Parece não escutar e ao mesmo tempo se mostra ligada a todos os sons do ambiente (caneta que cai, carro que buzina, etc.).

Destas a primeira alternativa foi assinalada por 50% dos participantes como relacionada ao DPAC. A segunda, teve 100% de indicação pelos entrevistados da escola particular e 60% da escola pública. Já a terceira, teve 80% dos participantes da escola particular selecionando-a e 60% da escola pública.

As características/comportamentos não relacionados ao DPAC foram três e foram apontadas/os pelos participantes como relacionadas ao DPAC, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Características/comportamentos não relacionados ao aluno com DPAC.

ALTERNATIVAS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Dificuldade de interação social.	100%	60%
Relutância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental.	10%	20%
São agressivos	10%	10%

Fonte: elaborada pelos autores

Baseando-se na pesquisa teórica apresentada neste estudo e observada a pesquisa, é possível identificar que os participantes assinalaram alternativas que traziam características/comportamentos diferentes aos relacionados ao DPAC, o que demonstra pouco conhecimento acerca das características/comportamentos que o aluno com DPAC apresenta. Neste âmbito, enfatiza-se que conhecimento dessas

características é essencial para que o profissional da educação consiga identificar um possível caso de distúrbio, encaminhando-o para equipe multidisciplinar.

No que concerne às estratégias metodológicas para o trabalho com o aluno que tenha DPAC, os professores foram questionados sobre quais seriam os encaminhamentos a serem aplicados. Dos entrevistados, 55% deixaram a questão em branco, sendo a maior parte deste percentual, os entrevistados da escola particular, que correspondem a 64% do percentual; o que assegura a falta de conhecimento acerca do DPAC. No quadro 2, apresentam-se as sugestões apresentadas pelos entrevistados:

Quadro 2 – Em sua opinião, quais encaminhamentos metodológicos devem ser utilizados com os alunos que apresentam DPAC?

RESPOSTAS ESCOLA PARTICULAR	RESPOSTAS ESCOLA PÚBLICA
P1: Para trabalhar com alunos com esse distúrbio, penso que precisaria estar em uma sala de aula com professores capacitados e acompanhamento de especialistas.	P1: Observação mais atenta da professora encaminhamento para unidade de saúde.
P2: Depende do grau de distúrbio. Devem ser usadas atividades que explorem imagens, cores, jogos que envolvam conteúdos para desenvolvê-los com esta criança.	P2: Os docentes deveriam ser preparados no campo universitário para trabalhar com metodologias que contribuísse para seu aprendizado e do seu estudante, com materiais e recursos tecnológicos, que será um facilitador no aprender da criança.
P3: Geralmente são analisados casos clínicos, médicos, psiquiátricos e psicológicos. E feito um levantamento histórico, familiar, social e econômico do paciente, para começar o tratamento e ser feito o acompanhamento.	P3: Código de sinais. Professor que auxilie o aluno com atividades diversificadas
	P4: Atividades que faça a criança com DPAC ter interação com outras crianças e atividade que ele tenha mais raciocínio.
	P5: Professor falar em tom mais alto, procurar falar no lado que o aluno escuta melhor. Fazer com que o aluno olhe para o professor enquanto ele fala para poder entender melhor.
	P6: Professor dar aula em tom um pouco acima e falar sempre olhando diretamente para esse aluno. Na alfabetização mostrar bem o movimento da boca na pronuncia das palavras.

Ao observar as sugestões indicadas no quadro 2, nota-se que os professores número 1 de ambas as redes de ensino não responderam corretamente à pergunta realizada, o professor número 2 da rede privada argumentou corretamente sobre os encaminhamentos a serem desenvolvidos com os alunos, embora o professor número 2 da rede municipal tenha afirmado a necessidade de mais informação no campo universitário quanto aos encaminhamentos metodológicos. Percebe-se que

os professores número 3 também não sugeriram encaminhamentos metodológicos, além de o professor número 3 da rede municipal ter sugerido a língua de sinais, o que não é o correto, pois o aluno que apresenta DPAC não possui perda auditiva. Já o professor número 4 da rede municipal não apresentou encaminhamento correto, pois o aluno com DPAC não demonstra falta de interação com os demais.

A resposta do professor número 5 da rede municipal são sugestões válidas como estratégias que podem facilitar o trabalho do professor, embora não seja um encaminhamento metodológico para atividades com o aluno. O mesmo caso se repete na resposta do professor número 6 da mesma rede de ensino.

Portanto, com a análise desses resultados a problemática do trabalho é respondida, isto é, conclui-se que realmente os professores da educação básica em ambas as redes de ensino não estão preparados para identificar e trabalhar com alunos que apresentam Distúrbio no Processamento Auditivo.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA CONTRIBUIR NO TRABALHO DO PROFESSOR

Para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados o professor precisa buscar estratégias metodológicas que atendam às especificidades individuais e coletivas de seus alunos, o que será possível por meio de avaliação diagnóstico-processual e olhar atento do professor e família. Quando se trata do aluno com DPAC, observa-se que este apresenta algumas dificuldades de aprendizagem devido às falhas no processamento auditivo, o que não o torna incapaz de aprender, porém, a abordagem necessita ser diferenciada, ou seja, de adequação metodológica.

O aluno que apresenta o DPAC pode expressar dificuldades de linguagem, de compreensão, inversão de letras na escrita, o que poderá ocasionar agitação ou isolamento. O conhecimento sobre o DPAC possibilita que o professor proporcione ao seu aluno um processo de ensino-aprendizagem com qualidade, estabelecendo um vínculo de interação e comunicação entre professor e aluno, ensinando o aluno a aprender a ouvir. Medeiros (2008) sugere algumas estratégias que podem auxiliar no processo, sendo: reduzir o barulho ambiente em atividades que requerem concentração; posicionar a criança próxima ao professor e longe de parede, portas e janelas; falar alto, articuladamente e próximo à criança; usar frases curtas e com entonação; fornecer pistas contextuais; acompanhar a leitura oralmente,

acompanhando com o dedo; certificar-se que o aluno compreendeu a sequência de organização das atividades e, se necessário, repetir e significar para a compreensão; e reforçar a relação fonema e grafema, mesmo que o método de alfabetização adotado não seja este.

Tais estratégias contribuem significativamente para prestar assistência ao trabalho do professor, principalmente no aspecto pedagógico para com os alunos que apresentam DPAC. Juntamente com as estratégias mencionadas, poderão ser realizadas adequações nos encaminhamentos metodológicos para auxílio na concentração e envolvimento do aluno com DPAC. São elas:

a) Jogos: Para Pereira (1996), crianças diagnosticadas com DPAC apresentam problemas com a fala e linguagem, dificuldade de compreensão. Portanto, ao trabalhar com jogos é possível “treinar” a memória auditiva que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Os benefícios que os jogos podem trazer nesse contexto são inúmeros, entre eles o aumento da percepção, maior estímulo à criatividade, além de expandir a própria inteligência da criança. Segundo Passerino (1998), os jogos apresentam desenvolvimento da memória visual, auditiva, cenestésica; a coordenação motora ampla e fina; bem como da expressão linguística, oral e escrita, trabalhando planejamento e organização. Mais do que brincar o professor quando propõe este encaminhamento metodológico possibilita à criança várias experiências. Nesse sentido, por meio dos jogos os alunos estão sujeitos a experimentar novas situações que possibilitem uma educação de forma apreciada, consciente, fazendo com que o aluno construa a sua realidade e não sejam levados por uma realidade onde há uma possível dificuldade.

Ao adotar os jogos o professor consegue contribuir no desenvolvimento do lado crítico criativo e participativo do aluno, promovendo a interação social, além de proporcionar aos alunos situações que os faça construir conhecimentos de forma lúdica e desafiadora.

b) Tecnologias: a tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos. É comum ouvi-los relatando sobre situações e brincadeiras com o uso de computadores, tablets, celulares e outros meios de comunicação tecnológicos. Segundo Tristão (2006) é possível afirmar que estes recursos ajudam no trabalho do professor facilitando o processo de ensino e aprendizagem, pois são atrativos aos olhos dos alunos. Para Felkembach (2005), com a grande aceitação da *Internet* e com a chegada de *plug-ins* de multimídia para *browsers*, muitos professores estão usando jogos baseados na

Web para: simular; educar e assessorar, pois, por se tratar de objetos que emitem som, imagens e possibilitam a interatividade do aluno, corroboram que os alunos com DPAC se mantenham concentrados, já que se dispersam facilmente e precisam ser estimulados à concentração o tempo todo.

c) Livro: o livro é um instrumento que o professor tem em mãos no dia a dia em sala de aula, então, pedir a opinião sobre a imagem, ou mesmo ler pausadamente e explicar o texto em uma linguagem facilitadora, torna-o um recurso para o aluno com DPAC. O professor deve buscar no livro as contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno, para que este se aproprie da linguagem (BRANDÃO, 2013).

Por meio do livro é possível trabalhar a atenção seletiva. Por exemplo, enquanto lê o texto o professor pede para que o aluno acompanhe e toda vez que ouvir certa palavra deve fazer um sinal que será previamente combinado. Desta forma, instiga-se o aluno a utilizar a audição, auxiliando-o na ampliação de sua compreensão e interpretação.

As sugestões de organização do ambiente e de estratégias metodológicas devem ser combinadas de acordo com o grau de DPAC e o perfil do aluno, observando-se que à medida que se tem algum tipo de evolução, novos desafios devem ser lançados, quer seja no aspecto metodológico, quer seja no ambiental, o que auxiliará o aluno nos diferentes aspectos de seu cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem requer instrumentos que corroborem para a sua efetividade, então, para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados é fundamental buscar e implementar estratégias metodológicas que atendam às especificidades individuais e coletivas dos alunos, mas, para que isso ocorra, os professores precisam ampliar seus conhecimentos no que se refere a transtornos, distúrbios, síndromes, relações sociais, etc.

Assim, para contribuir com o processo contínuo de aperfeiçoamento, o presente estudo apresentou conceitos relacionados ao processamento auditivo e ao DPAC, bem como suas características e comportamentos, pautando-se numa pesquisa bibliográfica e empírica, onde dados coletados demonstraram a fragilidade no conhecimento do DPAC. Sugeriu-se estratégias que podem ser adotadas pelos

professores para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do aluno com DPAC, visto que, este apresenta dificuldades de aprendizagem devido às falhas no processamento auditivo, o que não a torna incapaz de aprender.

Embora o tratamento do DPAC envolva uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais clínicos (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos), a pesquisa aponta que o papel do professor é fundamental para auxiliar o aluno a desenvolver suas habilidades dentro do ambiente escolar, proporcionando-lhe o espaço e o tempo adequados à aprendizagem, conseqüentemente, contribuindo para sua vivência fora do ambiente escolar. Neste âmbito, destaca-se a importância da colaboração da família no processo,

De fato, poucas são as informações a respeito do DPAC, o que reforça a contribuição desta pesquisa para a informação dos profissionais da educação quanto ao distúrbio, por meio de definições e apresentação de características e comportamento que auxiliem numa possível identificação dos alunos que apresentam a disfunção. Acredita-se que, a partir do momento que o professor reconhece essas características e comportamentos, estará mais atento para identificar os prováveis casos de DPAC dentro da sala de aula e proceder aos encaminhamentos necessários, oportunizando ao aluno um ambiente propício à aprendizagem.

Com a abrangência do tema, esta pesquisa poderá ter continuidade, a partir da ampliação da amostragem de participantes, com o direcionamento à formação docente e à identificação do DPAC, bem como com o aprofundamento de estratégias e adequações metodológicas para a atuação com o aluno com DPAC no ambiente escolar e exemplificação de atividades.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta et al. **Processamento Auditivo Central: O que é isto?** Fono Atual, 1, 346-349, 1997.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION – ASHA. **Auditory Processing Disorders**. Working Group on Auditory Processing Disorders. 2005. p.1-19. Disponível em: <http://www.asha.org/members/deskref-journals/deskref/default>. Acesso em: 7 de fev. 2023.

BRANCO-BARREIRO, Fátima Cristina Alves. Intervenção audiológica nos distúrbios do processamento auditivo. *In: Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*, 16, 2003. Campos do Jordão. Anais. SBFa, 2008. p.164.

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O Papel do Livro Didático no Processo de Ensino Aprendizagem: uma introdução ao conceito de função**. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

COSTA-FERREIRA, Maria Inês Dornelles da. **A influência da terapia do processamento auditivo na compreensão em leitura: uma abordagem conexionista**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamento da metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

KATZ, Jack; TILLERY, Kim L. Uma introdução ao processamento auditivo. *In*: LICHTIG, Ida; CARVALLO, Renata Mota Mamede. **Audição: Abordagens Atuais**. São Paulo: Pró-Fono, 1997. p. 145-72.

KATZ, Jack; WILDE, Lorin. Distúrbios da percepção auditiva em crianças. *In*: KATZ, Jack. **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989. p. 674-98.

KOZLOWSKI, Lorena; WIEMES, Gislaine R.M; MAGNI, Cristiana; SILVA, Angela L. G. da. A efetividade do treinamento auditivo na desordem do processamento auditivo central: estudo de caso. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. 2004, vol. 70, n.3, p.427-432. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992004000300023>. Acesso em 17 dez. 2022.

MEDEIROS, Priscila Livorati Salgado de. SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; ALMEIDA, Antônia Lucineire de. **Processamento Auditivo na escola: Como trabalhar pedagogicamente o aluno**. v. 11, n. 12, p. 463-476. 2008. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/processamento-auditivo-na-escola-48geeijlqdn2>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; BRANCO-BARREIRO, Fátima Cristina Alves. Avaliação e intervenção fonoaudiológica no transtorno de processamento auditivo. *In*: FERREIRA, Lélie Piccoloto; BEFI-LOPES, Debora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Oliván. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 553-568.

MUSIEK, Frank. E. Aplicação de testes auditivos centrais: uma abordagem geral. *In*: KATZ, Jack. **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989. p. 323-39.

PASSERINO, Liliana Maria. Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados. *In*: **Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. 1998. Chile. Anais. Disponível em: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98/html/prefacio.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

PEREIRA, Leliane Desgualdo. Processamento auditivo. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 12, n. 11, p. 7-14, 1993.

RUSSO, Ieda C. Pacheco; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa M. **Audiologia Infantil**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SANCHEZ, Maura Lígia; ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta; CABETE, Caroline Farha F.; FRAZZA, Márcia Moniz. Central auditory function evaluation in adults. *In: XXIXth Congress of the NESS*, 2002, Bad Kissigen. XXIXth Congress of the NESS. Disponível em: <https://europepmc.org>. Acesso em: 20 nov. 2022.



Capítulo 8

***ENSINO DE FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO DO
PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DO
NOVO ENSINO MÉDIO***

Márcia Muricí Redivo Barbosa

Jair Miranda de Paiva

ENSINO DE FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NAPERPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Márcia Muricí Redivo Barbosa

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
(PPGEEB), Ceunes, UFES redivomurici@gmail.com.*

Jair Miranda de Paiva

*Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na
Educação Básica (PPGEEB), Ceunes, UFES jair.paiva@ufes.br*

RESUMO

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 apresenta um novo arranjo curricular das disciplinas para os alunos na última etapa da Educação Básica, os itinerários formativos, que preveem a escolha pelo discente das disciplinas que almeja cursar conforme seu Projeto de Vida. O escopo deste trabalho é discutir a oferta do componente curricular Filosofia nas escolas da rede estadual do Espírito Santo tendo por objeto a legislação do NEM em implantação nas escolas públicas no ano letivo de 2022. O objetivo consiste em investigar se o ensino de Filosofia oferece contribuições no processo de construção projeto de vida dos alunos do Ensino Médio. Para investigar tal problema, buscou-se uma pesquisa documental, em associação com a abordagem qualitativa e nos procedimentos observação naturalística com os professores de Filosofia. Para produção de dados recorreu-se ao uso de entrevistas abertas por meio da análise do conteúdo dialogado e discutido. Os resultados mostram que a Filosofia pode contribuir com o Projeto de Vida do estudante, mas a oferta atual não potencializa o trabalho planejado pelo professorado. Todavia, o profissional busca formas de alcançar uma ação construtiva do currículo de Filosofia, a fim de contribuir para a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, Ensino Médio e Projeto de Vida.

ABSTRACT

The current National Common Curricular Base (BNCC) of 2017 presents a new curricular arrangement of subjects for students in the last stage of Basic Education, the training itineraries, which provide for the student to choose the subjects they wish to study according to their Life Project. The scope of this work is to discuss the offering of the

Philosophy curricular component in schools in the state network of Espírito Santo, having as its object the NEM legislation being implemented in public schools in the 2022 academic year. The objective is to investigate whether the teaching of Philosophy offers contributions in the process of building a life project for high school students. To investigate this problem, documentary research was sought, in association with the qualitative approach and naturalistic observation procedures with Philosophy teachers. To produce data, open interviews were used through the analysis of the content discussed and discussed. The results show that Philosophy can contribute to the student's Life Project, but the current offer does not enhance the work planned by teachers. However, the professional seeks ways to achieve a constructive action in the Philosophy curriculum, in order to contribute to the construction of students' life projects.

Keywords: Education. Philosophy. High School. Life Project.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo o tema principal é Projeto de Vida. Sabendo da importância da Filosofia para o preparo dos estudantes, é realizada uma investigação sobre a relação de Projeto de Vida com a formação do componente curricular Filosofia, numa intenção de trazer à luz contribuições que podem potencializar a preparação dos estudantes do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Para dar continuidade à análise pretendida, é empreendida uma retomada do arcabouço legal que impactou a oferta de Projeto de Vida e Filosofia na educação do jovem brasileiro. Em 2017, com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), houve alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promovendo um novo redimensionamento no Ensino Médio (EM), criando novos componentes curriculares, denominados de Itinerários Formativos, que ficaram com quarenta por cento de toda a carga horária do curso e a formação geral básica ficou com o máximo de sessenta por cento da carga horária total das 03 (três) mil horas do ensino médio, isso possibilitou que os Sistemas de Ensino alterassem a oferta de toda a Base Nacional Comum Curricular - BNCC do EM. Nesse momento, também deixou de vigorar a Lei n.º 11.684/2008 (Brasil, 2008b), que na época da aprovação foi considerada por muitos educadores um ganho para a educação nacional, uma vez que incluía nas três séries do Ensino Médio a obrigatoriedade da oferta dos

componentes curriculares Sociologia e Filosofia, fortalecendo assim, a área de Ciências Humanas.

Na atual conjuntura, a Base Nacional Comum Curricular é composta por todos os componentes curriculares que até então eram ofertados nos currículos escolares desde a aprovação da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996c), porém com uma nova configuração na parte diversificada. Salienta-se que agora somente Português e Matemática são componentes obrigatórios nas Matrizes Curriculares das três séries do Ensino Médio. Os outros componentes curriculares estão submetidos às Propostas Pedagógicas de cada Sistema de Ensino, que estão diretamente ligadas a concepção de formação do estudante.

Essa nova configuração do Ensino Médio é justificada por um discurso que defende que cada sistema de ensino pode criar o itinerário que entende ser mais adequado para os aspectos da comunidade local. E em relação aos componentes curriculares da BNCC, o amparo legal informa a oferta de livre organização pelas Secretarias de Educação, desde que mantenham Matemática e Português nas três séries. Assim, revela-se que o processo de formação dessa nova matriz curricular é composto a partir de processos educativos que o Sistema de Ensino entende ser o mais importante para a educação do jovem do seu Estado.

Essa distribuição dos componentes na Matriz Curricular é a representação da educação planejada para a sociedade que se quer formar, podendo levar para a emancipação ou para a limitação do direito ao conhecimento. Nesse modo, é pensado sobre o desafio de organizar uma oferta que condiz com os interesses da juventude e o compromisso com uma formação coletiva, política e reflexiva.

O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina (Severino, 2006, p. 632).

Presumindo que filosofia é uma disciplina que inclui a lógica, mostrando as formas de excelência no processo do pensar, para que os estudantes possam caminhar do simples ato de pensar bem, para uma reflexão mais profunda do entendimento do ser pensante (Santos; Mello, 2017, p. 1) e considerando que no Estado do Espírito Santo o componente curricular Filosofia, é ofertado somente na

primeira série do Ensino Médio, com duas aulas de cinquenta minutos por semana a proposta é avaliar se realmente essa situação irá atender as demandas de construção de um jovem capaz de compreender o seu entorno, propor mudanças necessárias e planejar o seu futuro.

Justifica-se esse trabalho porque é necessária a compreensão das Políticas Públicas Educacionais no Espírito Santo, na intencionalidade de contribuir para uma reflexão sobre o Novo Ensino Médio Capixaba (NEM) e seus impactos no currículo do componente curricular Filosofia, sabendo que a Filosofia é uma área de conhecimento que apresenta conceitos de transformação e pluralidade que poderão ser criados, recriados e podem favorecer para discussões no campo de diferentes conhecimentos ao longo do percurso escolar do jovem.

A Filosofia nesse contexto interdisciplinar, pela sua especificidade e singularidade, é porta de entrada para a construção da teoria e da própria experiência que materializa objetos de relevância para a complexidade da vida do estudante, enquanto sujeito do conhecimento e sua inserção no mundo (Silva, 2019, p.14).

E necessário a análise da estrutura desse novo currículo escolar, pois a formação curricular é fator preponderante no processo de transformação do sujeito. Assim, um dos problemas levantados neste trabalho é questionar sobre o currículo das escolas públicas estaduais capixabas num diálogo sobre: como a oferta de Filosofia somente na primeira série do Novo Ensino Médio poderá contribuir para a formação do jovem capixaba e potencializar a construção do seu Projeto de Vida?¹⁰

Delineou-se como objetivo descrever as principais contribuições do componente curricular Filosofia para a formação do Projeto de Vida do estudante no Novo Ensino Médio, como também, identificar a relação entre filosofia e Projeto de Vida, definir o posicionamento sobre a carga horária de Filosofia na organização curricular e verificar como o processo de integração entre Filosofia e Projeto de Vida pode ser pensado a partir do reconhecimento de construção social do aluno. Como diz Paiva e Piol, “ensinar e aprender filosofia possibilita afetar o modo de vida daqueles que a compartilham. Emancipar-se para emancipar” (2015, p. 245).

Consiste em uma pesquisa qualitativa a fim de produzir reflexões que colaborem com a busca pela resposta do problema apresentado. Em relação aos procedimentos metodológicos recorreu-se uma pesquisa bibliográfica, visando descrever os

¹⁰ Parte dessa pesquisa foi apresentada no Congresso Nacional de Educação-Conedu/2023.

ordenamentos jurídicos-educacionais acerca do Projeto de Vida e as contribuições da Filosofia para os alunos do NEM.

Na técnica de produção de dados utilizada foi a observação naturalística realizada com professores no ano letivo de 2023. Para análise dos dados buscou-se a metodologia de análise qualitativa de Marli André (2013). Serão investigados elementos das propostas pedagógicas de Filosofia e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio do ES, bem como as análises das ouvidorias realizadas junto aos professores sobre a construção dessas orientações curriculares, suas contribuições para a formação do Projeto de Vida e outras indagações que ocorrerem no processo de pesquisa e resposta do problema.

[...] o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que ‘nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática’ (Minayo *apud* Lima e Miotto, 2007, p. 37).

Essa pesquisa apresenta contribuições teóricas sobre a presença do componente curricular Filosofia na Organização Curricular do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, com foco na compreensão da relação integradora de Filosofia e o Projeto de Vida do estudante e no discurso dos professores tomados para tal investigação, que exercem o magistério em escolas localizadas no município de São Mateus/ES.

Para melhor orientação, apresentam-se os atuais ordenamentos jurídicos-educacionais acerca da proposição desta pesquisa e as contribuições teóricas da Filosofia para o Projeto de Vida dos alunos no NEM.

2 FILOSOFIA E PROJETO DE VIDA

Reconhecendo que o componente curricular Projeto de Vida integra com outros componentes curriculares no seu compromisso com a formação dos jovens, com vistas a garantir que ele tenha um planejamento da vida futura e ao mesmo tempo, a Filosofia faz com que o jovem compreenda os desafios que encontrará na sua jornada para concretizá-los, num posicionamento crítico e autorregulador, afirmamos que a Filosofia é um componente que agrega valor para a construção do Projeto de Vida dos estudantes.

Em suma, podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (GALLO, 2006, p. 20).

É fundamental considerar que a Filosofia é o componente curricular que pode descortinar os discursos muitas vezes estereotipados sobre o jovem e suas implicações nessa caminhada para o futuro, Severino nos alerta que o seu “objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico” (2006, p. 623). Assim como, os jovens precisam compreender sua inserção na comunidade a que pertence, o mundo do trabalho, as possibilidades que a sociedade lhe apresenta e tantas coisas que impactam nos seus Projetos de Vida, pois eles são elaborações individuais e subjetivas que são definidas dentro de contextos diversos e com aspectos culturais distintos. “Os jovens passam, no cenário atual, por uma fase de transição extremamente complexa e, não raramente, dolorosa” (Ravasco; Maia; Mancebo, 2010, p. 378).

[...] o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos vêem possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro. A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada. (Marcelino; Catão; Lima, 2009, p. 547).

A Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (Brasil, 2018d), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio inclui Projeto de Vida como um princípio orientador da educação nacional, no Artigo 5º, inciso II “informa o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. Na sequência, quando uma lei educacional nacional é aprovada, os Sistemas de Ensino fazem a adaptação legal para operarem consoantes as normas emanadas. Então, a Resolução CEE/ES n.º 5.666/2020 (Espírito Santo, 2020a), estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e determina no Art.

10 que o “Projeto de Vida passa a integrar o currículo do Ensino Médio, uma formação integral do estudante”.

Ainda em 2020, através da Resolução CEE/ES n.º 5.777/2020 (Espírito Santo, 2020b), foi aprovado o currículo do Ensino Médio proposto pela Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, que determinou os aprofundamentos nas áreas e entre áreas. Alguns contemplam os conhecimentos de Filosofia, porém não garante a oferta nas três séries do Ensino Médio.

Analisando a Portaria nº 279-R de 2021 (Espírito Santo, 2021c), as organizações curriculares referentes aos dez Itinerários Formativos ofertados pelas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, observa-se que a oferta do componente curricular Filosofia só está contemplado na primeira série do Novo Ensino Médio Regular.

Com uma carga horária reduzida, o componente curricular passou a ter todos os conteúdos que antes eram distribuídos em três anos trabalhados em apenas um ano e com tempo de hora relógio menor. Antes eram três aulas de cinquenta minutos com uma aula em cada série do Ensino Médio, hoje em dia são duas aulas de cinquenta minutos somente na primeira série. O que causa um prejuízo na distribuição dos conteúdos. O que antes era pouco, considerando a carga horária, ficou menor com a reformulação do Ensino Médio. Essa leitura da situação apresentada é questionada por alguns educadores da rede estadual.

Almeida, ao analisar a oferta de Filosofia em uma escola no Espírito Santo (2019), afirmou que é desafiador ser professor de filosofia nas escolas de ensino médio, em especial, na rede estadual do Espírito Santo, pois, “[...] o campo da filosofia é muito vasto, as aulas são poucas: 01 por semana, de 55 minutos cada, o que resulta em 12 a 15 aulas no trimestre inteiro” (2019, p. 16). O autor levanta a seguinte questão: “[...] visando superar tal dificuldade, como trabalhar conteúdos, na perspectiva de produção de conceitos em tão pouco tempo?” (2019, p. 16). Essas reflexões realizadas no cenário do Novo Ensino Médio, são recorrentes por parte de vários componentes curriculares que perderam carga horária, incluindo Filosofia. Assim, existe uma problemática que precisa ser analisada, como trabalhar Filosofia na restrição da carga horária ofertada, auxiliando o estudante a se reconhecer como sujeito e de potencializar sua capacidade de concretização de seu Projeto de Vida?

A compreensão das mudanças no currículo do Novo Ensino Médio, considerando o componente curricular Filosofia como inspirador do Projeto de Vida, é

um dos desafios da escola, tendo em vista que o impacto desse componente na vida do estudante está diretamente relacionado a apropriação do conhecimento que essa ciência traz para a história da formação humana. No presente momento, se o discente tiver toda a sua formação na educação básica da rede estadual de ensino do Espírito Santo, só terá a oportunidade de conhecer os conteúdos de Filosofia na primeira série do ensino médio, deixando assim, uma lacuna muito grande em sua formação acadêmica.

Os objetivos das ementas curricular de Filosofia na primeira série do Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Espírito Santo, como: desenvolver senso crítico e reflexivo dos estudantes, contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades e seus impactos econômicos e socioambientais e propiciar formação cidadã tendo em vista a participação no debate público de forma consciente e qualificada respeitando as diferentes opiniões com vistas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida (Espírito Santo, 2023d) podem ser alinhadas com as propostas da ementa de Projeto de Vida: promover o autoconhecimento para o exercício do protagonismo, apropriar-se dos conhecimentos e atitudes necessárias para a tomada de decisão autônoma e consciente, discutir acerca dos sonhos e planejamentos, revisando o conceito e a importância da construção do Projeto de Vida, relacionar autoconhecimento e autogestão visando o aprimoramento das relações interpessoais, projetar e traçar caminhos para alcance de seus objetivos de vida, conhecer e aplicar diferentes ferramentas de planejamento ao Projeto de Vida, vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional tendo em vista a conclusão do Ensino Médio e projetar e traçar caminhos para alcance de seus objetivos de vida (Espírito Santo, 2023d). São conhecimentos que se completam e que podem contribuir para a formação integral do jovem.

Dessa forma pode-se problematizar que a proposta curricular de Filosofia é pertinente, porém poderá encontrar dificuldades, com uma carga horária tão reduzida, na função de realizar o propósito de um trabalho de consistência, que tenha sentido e significado pelo estudante. Entende-se que é necessário sinalizar que o amadurecimento para tratar das questões citadas acima é de extrema importância. Algumas vezes, os jovens da primeira série levam um período para conseguir incorporar os debates na sua visão de mundo e na realidade que os cerca. O tempo necessário para alcançar a prontidão dos alunos é precário para o professor que tem pressa em aplicar o que está previsto nas orientações curriculares.

Sendo assim, compreender essa lacuna na formação do jovem de acordo com a subtração desse componente curricular Filosofia na organização curricular do ensino médio, pode nos levar a reflexões fundamentais: qual o jovem que queremos formar? Como será a formação do jovem protagonista numa vertente pedagógica que valoriza alguns componentes e menospreza outros? Como a escola poderá garantir a construção do Projeto de Vida do estudante? O que é Projeto de Vida? Como está sendo desenvolvido a mudança no currículo da Filosofia na oferta do Novo Ensino Médio e suas implicações no contexto escolar?

Melo, ao discorrer sobre a filosofia como dispositivo de transformação na educação, declara que,

[...] o que efetivamente pode se produzir nas aulas de filosofia para crianças e jovens não são conceitos, mas experiências que possibilitam justamente que se escape deste modo representacional e cognitivo de “pensar”. O que encontraria ressonâncias com aquilo que Deleuze afirma ao comentar acerca do problema do pensamento para Michel Foucault: “pensar é experimentar, é problematizar” (2017, p. 13).

Considerando a necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas que fortaleçam a construção de uma perspectiva libertadora no espaço escolar, é essencial a reflexão de como o componente curricular Filosofia está sendo tratado dentro dessa nova organização do Novo Ensino Médio na educação capixaba, pois, segundo Paiva e Piol,

[...] a presença da Filosofia na educação básica mostra sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, ao proporcionar discussão de concepções filosóficas, artísticas, científicas, literárias, contribuindo com a problematização de valores, sentimentos, da consciência de si e do mundo; ao possibilitar, ainda, questionamentos dos problemas políticos, éticos, culturais e sociais que despontam nas sociedades contemporâneas (2017, p. 52).

Descrevem-se as principais contribuições teóricas do componente curricular Filosofia na escola de Ensino Médio para o processo de formação humana do aluno, acima da perspectiva de um componente curricular meramente transmissor de conhecimento/informação/conceito que transcenda os tempos ou que ensine habilidades e competências que são pontos de destaque nas propostas curriculares empregadas nas escolas. O ensino de Filosofia precisa atender às demandas do processo educativo, levando em consideração o trabalho de criatividade, criticidade, argumentação e experiências vivenciadas no ambiente escolar, necessárias ao

estudante para se constituir como ser pensante na sociedade, empoderado do autoconhecimento.

Nesse sentido, Gallo nos alerta:

Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e promocional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências. Aqueles que concluirão seus estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento (2006, p. 21).

Assim, a Filosofia deverá ser instrumento de formação do Projeto de Vida estudantil na sua relação com a comunidade e com o mundo do trabalho, promovendo experiências de pensamento. E dessa forma, conforme Paiva e Piol:

[...] como educadores preocupados com a formação de nossos adolescentes e jovens, não podemos nos omitir diante da possibilidade de propiciar espaços de pensamento, debate e criação àqueles que se encontram no período crítico de descobertas, crises e de busca de sentidos para a vida. Assim, não basta ser alocada no currículo, urge que a filosofia diga algo à vida de alunos e, por extensão, a seu tempo (2015, p. 230).

O Projeto de Vida é construído nas relações do indivíduo com o outro, com suas experiências sociais no dia a dia e principalmente na escola, onde deve-se oportunizar a reflexão sistematizada sobre os saberes culturais. É fundamental para o campo da Educação compreender a importância da unidade escolar na realização do Projeto de Vida, pois, segundo Nascimento (2013, p.86), “[...] a formação do sujeito processa-se em espaços educativos e de sociabilidade, cuja característica é a presença constante do diálogo, do debate, do planejamento e da realização de novas ações”.

Tanto Freire (2021), Silva (2018) e Hoffmann (2013) comungam que educar é um ato político que deve permear o ensino dos professores, além disso os autores enfatizam que a mediação pedagógica deve ter intencionalidade de provocar a curiosidade epistemológica dos alunos para questionar, dialogar e apresentar suas opiniões sobre o mundo.

Realizar uma análise e reconhecer o efeito que esse novo currículo está causando nos bancos escolares se faz urgente e necessário para que seja feita uma

compreensão dos impactos que essa nova estrutura de organização curricular poderá ou não potencializar a formação integral do jovem.

[...] o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que 'nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática' (Minayo *apud* Lima e Miotto, 2007, p. 37).

Tendo em vista a necessidade que a escola possui de constituir um indivíduo com um olhar para os desafios coletivos de uma sociedade cada vez mais complexa, no qual o estudante possui vivências e conhecimentos, é desafiador para a escola propiciar uma prática onde o currículo seja uma experiência formativa engajada na construção do pensamento criativo e crítico.

O conhecimento da complexidade que permeia a dinâmica social na contemporaneidade torna-se, assim, um pré-requisito para que o professor compreenda a natureza de seu papel na educação e na sociedade e a função social que a educação pode assumir e/ ou tem assumido na atualidade. A inspiração no pensamento crítico tem apontado na direção de assumirmos a educação enquanto "ação cultural para a liberdade", "formação e emancipação humana". (Santos; Casali, 2009, pag. 225).

Foi um esforço para compreender a realidade a partir da análise das Matrizes Curriculares e verificação junto aos profissionais de educação através de perguntas abertas, professores do componente curricular Filosofia, como estão sendo construídos e atribuídos os significados e sentidos ao novo currículo.

A intenção foi ter uma postura crítica e atenta em relação ao objeto de estudo, fazer a leitura dos elementos de reflexão de forma organizada, com objetivo de construir uma resposta que esteja próxima da compreensão da realidade que está sendo desenhada no contexto curricular do Componente de Filosofia no Novo Ensino Médio capixaba. Com um mergulho no território, com o propósito de construir uma pesquisa crítica focada na prática do professor de Filosofia em sala de aula e os desdobramentos do currículo no Ensino Médio na formação do Projeto de Vida, pois:

[...] a construção do projeto de vida acontece, de diferentes modos, ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano: (a) inicia na infância, por meio da convivência familiar e social, (b) torna-se uma possibilidade concreta durante a adolescência, considerando-se os avanços cognitivos, afetivos e morais próprios deste período do desenvolvimento e (c) por seu caráter de projeção futura, envolve toda

a vida adulta. O projeto de vida é especialmente importante durante a vida adulta, uma vez que ele pode funcionar como um guia para a vida do indivíduo. (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p.288).

O processo de descontinuação de Filosofia compromete a formação dos estudantes, principalmente do Ensino Médio. O conteúdo de Filosofia convida o aluno a construir conhecimentos próprios de resistência a incapacidade de pensar por si próprio e de tomar decisões analíticas.

Os conhecimentos escolares são produzidos pelas ciências e se tornam práticas pedagógicas que serão produzidas no cotidiano escolar; nisso, o conhecimento Filosófico é um instrumento constituído de saberes que poderão auxiliar o estudante na realização de metas e objetivos propostos para sua vida.

A filosofia é interdisciplinar por excelência. Destacando esta característica, o autor afirma que filosofia deve ser o núcleo dos currículos de primeiro e segundos graus. O pensamento crítico gerado pela filosofia infunde nas demais disciplinas o questionamento, o espírito de auto-correção e a razoabilidade, assim como a busca de normas e padrões de logicidade e racionalidade (Lipman, 1988, p. 10).

Esse trabalho não quer limitar a importância da Filosofia em uma prática superficial. Contudo, valorizar uma ciência histórica que compõe conceitos que são fundamentais para que o sujeito se situe com autonomia, capaz de olhar a sociedade de dentro para fora e fazer o seu juízo de valor de forma crítica. Como explica Ambrosini, a emancipação na proposta kantiana é realizada através do esclarecimento, pois a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática (2012, p. 383).

A intenção não é qualificar a Filosofia como subordinado do Projeto de Vida, mas apresentá-la como um componente potente capaz de tornar o indivíduo argumentativo, mostrando que os conhecimentos filosóficos são úteis com função prática no cotidiano do jovem, para poderem relacionar a prática e a teoria, e torná-las próximas das questões da juventude.

Considerando os relatos dos professores de Filosofia verifica-se que um ponto de convergência entre os discursos dos professores entrevistados foi que o ensino de Filosofia contribui para emancipação e conscientização dos alunos acerca de questões sobre classe social, desigualdades sociais e consciência política, o que corrobora com de Freire (2021), pois educar é um ato político, além de configurar como o fio condutor

para conscientização e emancipação do sujeito, visando o exercício crítico da cidadania participativa e colaborativa em sua comunidade.

O estudo segundo Silva (2018), apontou que uma das principais contribuições do ensino de Filosofia para os alunos do Ensino Médio configurou-se na formação do aluno crítico e reflexivo. A formação filosófica dos alunos do NEM de forma reflexiva tem sido parcialmente cumprida no currículo atual. Os educadores demonstraram entusiasmo na condição de mudar a consciência do estudante no sentido de fazê-lo ser capaz de se reconhecer no mundo como sujeito dialógico. A Filosofia é uma disciplina que está presente em todas as áreas de conhecimento, ela nos remete ao pensar, a questionar, a refletir e a dialogar em busca do saber (Silva, 2019, p.115).

Observe-se na pesquisa de Hoffmann (2013), que o ensino de Filosofia contribui para além da formação filosófica dos alunos, colaborando para promover argumentações teóricas e a maior interação entre aluno-aluno e entre a tríade professor-aluno-conhecimento pautada pela dialogicidade. Entender a Filosofia como disciplina para dialogar sobre o Projeto de Vida, reconhece que ela direciona para percursos que auxiliam na formação do jovem, possibilitando-lhe instrumentos de conhecimento e percepções, que podem contribuir para a construção do seu futuro individual e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é o momento epistemologicamente necessário para que toda a comunidade de educadores e profissionais da educação tenham um olhar voltado para a implantação do novo ensino médio nas escolas públicas do Espírito Santo. Essa nova ordem curricular poderá perdurar por muito tempo nas salas de aulas, impactando a formação da sociedade futura, sendo assim, é necessário verificar em que lugar a Filosofia, enquanto componente indispensável para a formação do estudante, poderá colaborar com a construção do seu Projeto de Vida.

Com toda força que a Filosofia representa, sua contribuição para o mundo social é importante, pois cria um processo de busca incessante por respostas às perguntas que pautam a existência humana, pelas múltiplas dimensões que o pensamento e comportamento humano são capazes de exercer (Souza, 2022, p. 64).

Com isso pensar o ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio será mais um desafio para os pesquisadores do campo do ensino dessa disciplina do currículo e outras áreas afins. Nem todas as questões levantadas nesse artigo foram respondidas ou estão explícitas, visto que se trata de uma pesquisa ainda em andamento.

Não será possível desistir de discutir a necessidade de garantir a oferta de Filosofia nas séries do Ensino Médio, como um componente curricular que está ligado ao diálogo interdisciplinar e ao mesmo tempo promove o exercício da cidadania pode ser desconsiderado no currículo escolar tendo espaço somente numa série do Ensino Médio.

Pode-se afirmar que se o estudante cursar o Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Espírito Santo terá uma formação limitada do ensino de Filosofia, prejudicando toda a construção de um sujeito histórico que precisa dos conhecimentos específicos da área para garantir sua formação completa.

Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências (Gallo, 2006, p. 22).

Filosofia é um componente curricular que possui suas características, sua ciência e contribui para que todos os outros componentes tenham ganhos no fortalecimento das habilidades dialógicas e questionadoras, uma vez que prepara o estudante para agir sobre o mundo de forma reflexiva, emponderando-o de informações que contribuem para a sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manoel Junior Sales. **Percepções de Alunos Sobre Práticas de Ensino de Filosofia numa Escola de Ensino Médio no Noroeste do Espírito Santo** (Dissertação). UFES/ CEUNES - Centro Universitário do Norte do Espírito Santo. São Mateus/ES. 2019. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas?page=4&sort=asc&order=Data%20de%20defesa>. Acesso em: 14 abr. 2014.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set. 2012 -ISSN: 1676- 2584. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058/7617>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo na educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 22. n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2017, 17 de fevereiro 2017a.

BRASIL. Lei nº 11. 684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2008, 03 de junho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em 14 abr. 2024b.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 1996, 23 de dezembro de 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03/2018 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF. 2018d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovatto; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência**. Interação Psicol. Curitiba.PR. V. 19.n.2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/2936>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/ES no 5.666/2020. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. 2020a. Disponível em: [https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções Normativas 2020/res5666-1.pdf](https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções%20Normativas%202020/res5666-1.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5.777/2020, de 30 de dezembro de 2020. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória/ES. 05 de janeiro de 2021b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 279-R de 06 de dezembro de 2021. Define procedimentos e diretrizes para implementação

das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, e demais providências. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória/ES. 08 de dezembro de 2021c.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Orientações Curriculares do Ensino Médio 2023. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 12 nov. 2023d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz & Letras, 2021.

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. *Ethica*. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 17-35. 2006. Acesso em: 10 março 2023.

HOFFMANN, Carlos. **As contribuições da formação filosófica para educandos da Educação de Jovens e Adultos**. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual doParaná, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katal**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. SC. 2007.v.10.p. 37-45. Acesso em: 20 fevereiro 2023.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentesno Ensino Médio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009, 29 (3), 544-557.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo/SP: Summus Editorial Ltda, 1988. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7mFAFZ1NUQ8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=filosofia+e+o+curriculo&ots=zliyZ YxppS&sig=VQCdx5twz->. Acesso: em 16 nov. 2023.

MELO, Danilo. A filosofia como dispositivo de transformação na educação. **Filosofia e Educação**. Volume 9, Número 3 –Campinas, SP. outubro de 2017- janeiro de 2018 –ISSN 1984-9605 –p. 5-17. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649637>. Acesso em: 05 de out. 2022.

NASCIMENTO, Ivany Nascimento. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do EnsinoMédio. **Dossiê Temático. EccoS – Ver. Cient.** São Paulo. n. 31. 2013. Acesso em: 10 abr. 2023.

PAIVA, Jair Miranda de; PIOL, Andrea Scopel. O ensino de Filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas à experiência de pensamento. *Sophia*. **Collección de Filosofía de La Educación**, Universidade Politécnica Salesiana del Ecuador. 2015. Acesso em: 17 abr 2023.

PAIVA, Jair Miranda de; PIOL, Andrea Scopel. O ensino de Filosofia como Experiência Filosófica e a experiência de pensamento no ensino de filosofia. *Sophia*. **Kiri-Kere: Pesquisa em Ensino**. n 3. 2017.

RAVASCO, Ana Augusta; MAIA, Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projeto de Vida: ninguém pode ficar caldado. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2010, 30 (2), 376- 389. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a12.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus, CASALI, Alipio Marcio Dias. **Currículo e Educação**: Origens, Tendências e Perspectivas na Sociedade Contemporânea. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em <http://uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 13 abr. 2023.


SANTOS, Juliano Telles dos; MELLO, Ederson Braga. A importância da Filosofia na Educação. Anais do Congresso Internacional de Educação, **revistas-old.fapas.edu.br**. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/rediv/Downloads/969-3585-1-PB.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n03/v32n03a13.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, Cristian Fabrício Santos. **A contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante do IFPB**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SILVA, Nilton Guimarães da. **Os professores de Filosofia e os Desafios do Ensino de Filosofia no Ensino Médio sob a Perspectiva da Epistemologia de Gaston Bachelard**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2019.

SOUZA, Conceição Ellayne Lima de. **As representações Sociais e o Ensino de Filosofia: Um Estudo Filosófico/Pedagógico**, (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2022.



Capítulo 9
OFICINA DE GENÉTICA, DIGESTÃO E SAÚDE:
UMA FORMA DIDÁTICA DE ENSINO DA
HERANÇA POLIGÊNICA A DOENÇAS
METABÓLICAS E DO SISTEMA DIGESTIVO

Camila Evangelista Costa
Valéria Bumiller-Bini Hoch
Fernanda Vitório da Silva
Isabela Dall'Aglio Bucco
Marcos Pileggi
Angelica Beate Winter Boldt

**OFICINA DE GENÉTICA, DIGESTÃO E SAÚDE: UMA FORMA
DIDÁTICA DE ENSINO DA HERANÇA POLIGÊNICA A DOENÇAS
METABÓLICAS E DO SISTEMA DIGESTIVO**

Camila Evangelista Costa

*Licencianda em Ciências biológicas – Universidade Federal do Paraná,
camila.evangelista@ufpr.br*

Valéria Bumiller-Bini Hoch

*Pós-doutoranda em Genética - Universidade Federal do Paraná,
valeriabumiller@gmail.com*

Fernanda Vítório da Silva

*Mestranda do programa de pós-graduação em genética -Universidade Federal do
Paraná, fernandavitorio58@gmail.com*

Isabela Dall’Aglío Bucco

*Bacharel em Ciências biológicas – Universidade Federal do Paraná,
isabelabucco@gmail.com e-mail.*

Marcos Pileggi

*Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Doutor pela University of
Minnesota, mpileggi@uepg.br*

Angelica Beate Winter Boldt

*Professora do departamento de Genética da Universidade Federal do Paraná, Pós-
Doutora Imunopatologia Molecular, angelicaboldt@gmail.com*

RESUMO

O desenvolvimento de doenças crônicas resulta da interação entre fatores genéticos e ambientais. A modulação de fatores do ambiente pode prevenir ou reverter processos de adoecimento, pela regulação

da expressão gênica. A compreensão da interação genes-ambiente torna-se fundamental, para estabelecer e manter hábitos de vida que colaboram para uma longevidade saudável. Para responder ao desafio de criar e implementar estratégias para aquisição deste conhecimento no ensino fundamental e médio, optou-se pela gamificação como ferramenta educacional, pois essa estratégia gera engajamento e aprendizado efetivo. Foi desenvolvido um jogo de rotação por estações, que promove o aprendizado da propensão (epi)genética a doenças que afetam o metabolismo e o aparelho gastrointestinal. O jogo foi elaborado para a Semana de Ciência e Tecnologia de 2022 na Universidade Federal do Paraná, visando adolescentes de 13 a 17 anos. A estação intitulada "Genética, Digestão e Saúde: Ser Saudável Também é Gostoso!" aborda quatro doenças: síndrome metabólica, diabetes tipo 1, doença celíaca e câncer colorretal. O jogo é dividido em 5 mesas. Na primeira mesa, são explicados os conceitos básicos de regulação da expressão gênica e a importância de manter uma boa microbiota intestinal, por meio da apresentação de placas resinadas contendo colônias de bactérias intestinais. Em seguida, os alunos recebem fichas com genótipos de variantes que estão associadas a suscetibilidade a estas doenças, cada genótipo com a representação gráfica de um termômetro. Genótipos de risco já apresentam uma "casa" do termômetro preenchida, para representar o risco inato ao desenvolvimento da doença. Nas demais mesas, cada doença é explicada por meio de um pôster, sendo ao final, sorteado um alimento dentre seis, expostos na mesa. Se este aumentar a predisposição à doença abordada, uma casa do termômetro é preenchida. O objetivo é completar o circuito sem preencher totalmente o termômetro. O jogo de rotação por estações obteve resultados positivos em eventos sediados na UFPR, UEPG e escolas locais. Além de despertar o interesse dos alunos para o tema, a dinâmica preencheu uma lacuna na aplicação prática dos conceitos de epigenética, normalmente pouco abordados nas diretrizes curriculares nacionais, capacitando os estudantes a fazerem escolhas conscientes em relação ao seu estilo de vida.

Palavras-chave: Epigenética. Genética. Doenças Crônicas não transmissíveis. Jogos Educativos. Gamificação.

ABSTRACT

The development of chronic diseases results from the interaction between genetic and environmental factors. The modulation of environmental factors can prevent or reverse disease processes by regulating gene expression. Understanding the gene-environment interaction is essential to establish and maintain lifestyle habits that contribute to healthy longevity. In response to the challenge of creating and implementing strategies for acquiring this knowledge in primary and secondary education, gamification was chosen as an educational tool, as this strategy generates engagement and effective learning. A rotative station game was developed, which promotes learning about

(epi)genetic propensity to diseases that affect metabolism and the gastrointestinal tract. The game was created for the 2022 Science and Technology Week at the Federal University of Paraná (UFPR), aiming teenagers aged 13 to 17 years. The station titled "Genetics, Digestion and Health: Being healthy is also tasty!" addresses four diseases: metabolic syndrome, type 1 diabetes, celiac disease and colorectal cancer. The game is distributed on five tables. In the first table, the basic concepts of gene expression regulation and the importance of maintaining a good intestinal microbiota are explained, through the presentation of resin plaques containing colonies of intestinal bacteria. Afterwards, the students receive cards with genotypes of variants that are associated with susceptibility to these diseases, each genotype with a graphic representation of a thermometer. Risk genotypes already have a filled thermometer "box", to represent the innate risk of developing the disease. At the other tables, each disease is explained through a poster, and at the end of each explanation, one food is randomly selected from among six displayed on the table. If the selected food increases the predisposition to the disease in question, one "box" on the thermometer is filled. The goal is to complete the circuit without completely filling the thermometer. The game achieved positive results at events hosted at UFPR, the state university of Ponta Grossa (UEPG) and local schools. In addition to awakening students' interest in the topic, the dynamic filled a gap in the practical application of epigenetics concepts, normally poorly covered in national curricular guidelines, enabling students to make conscious choices in relation to their lifestyle

Keywords: Epigenetics. Genetics. Chronic non-communicable diseases. Educational Games. Gamification.

INTRODUÇÃO

O surgimento de Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNTs) é influenciado pela interação entre fatores genéticos e ambientais. Dentre estas doenças, podemos citar doenças metabólicas e gastrointestinais de grande relevância médica, como a Síndrome metabólica (SM), Diabetes Mellitus Tipo I (DM1), Doença Celíaca (DC) e Câncer Colorretal (CC). A modulação dos elementos do ambiente pode prevenir ou reverter estes processos de adoecimento, regulando a expressão dos genes. Compreender a interação entre genes e ambiente é de suma importância para estabelecer e manter hábitos de vida que contribuem para uma vida longa e saudável (Lessa, 2004).

Porém, o ensino desses processos complexos representa um desafio a ser superado no conteúdo de genética dos anos finais do ensino fundamental e durante o ensino médio. Além dos problemas de falta de interesse por parte dos discentes, o ensino de genética ainda tem de transpor mais uma barreira: explicar conceitos e processos abstratos que são de difícil visualização e conseqüentemente, de difícil aprendizagem (Hermann, 2013). As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) enfatizam que o ensino de biologia é desafiador, pois não deve ser organizado a partir da lógica que estrutura ciência, mas sim de situações de aprendizagem contextualizadas, que façam sentido para o aluno.

Thiesen (2008) destaca a necessidade de interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento, uma vez que a lógica que estrutura a ciência, e conseqüentemente, a abordagem tradicional de ensino seguem o método positivista que prega que o objeto de estudo deve ser fragmentado em seus elementos constituídos. Se ensinados através da metodologia tradicional, para o aluno, pode ser desafiador encontrar uma relação entre os conhecimentos genéticos e o cotidiano, pois o ensino fragmentado não permite a visão completa do processo biológico e a futura correlação com outras áreas do conhecimento (Hermann, 2013). Adicionalmente, o ensino de genética em sala de aula, muitas vezes não acompanha a rapidez dos avanços científicos dessa área, ocasionando um distanciamento entre ensino e pesquisa. As metodologias utilizadas para o ensino de genética, também, podem acabar dificultando o entendimento de conteúdos mais complexos (Jens *et al.* 2023). A utilização de ferramentas como atividades, dinâmicas e jogos didáticos tem a intenção de facilitar o processo ensino-aprendizagem (Hermann, 2013).

Além do desenvolvimento do pensamento crítico, o conhecimento dos conteúdos de genética deve servir de base para o posicionamento dos alunos acerca de temas polêmicos, possibilitando uma tomada de decisão com fundamentação científica (Hermann, 2013). O aluno deve ser capaz de conceber um instrumental teórico para agir em diferentes contextos e, principalmente, em situações inéditas de vida (Brasil, 2023, p.33). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) trazem em seu texto que as habilidades a serem desenvolvidas através do ensino das ciências naturais devem capacitar o aluno a planejar, executar e avaliar intervenções práticas e aplicar as tecnologias associadas na escola, em outros contextos relevantes para sua vida (Brasil, 2023, p. 12). O PCN+ ainda propõe que o ensino de biologia não deve trazer o conhecimento “descontextualizado,

independentemente de vivências, de referências a práticas reais”. Pelo contrário, deve trazer os conceitos científicos de modo a ampliar a compreensão sobre a realidade e atuar como instrumento para orientar decisões e intervenções (Brasil, 2023, p.33).

Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que a educação no país tem o propósito de promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como estabelecer conexões entre a teoria e a prática. No que se refere ao ensino fundamental, a legislação enfatiza o estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades, visando à formação de atitudes positivas e responsáveis.

Entretanto, se considerarmos as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que no contexto dos anos finais do ensino fundamental, o documento não menciona habilidades que permitam a aplicação prática do conhecimento de genética no que se refere à alimentação e à adoção de hábitos saudáveis para a longevidade. No 9º ano, os conteúdos relacionados à genética são apresentados nas seguintes habilidades:

(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes (BRASIL, 2023, p. 353).

(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos (Brasil, 2023, p. 353).

(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica (Brasil, 2023, p. 353).

A habilidade mais próxima de uma aplicação prática no dia a dia do ensino de genética que relacione genética e nutrição como uma forma de se prevenir o desenvolvimento de DCNTs pode ser encontrada na BNCC para o 5º ano, na unidade temática de vida e evolução, nas habilidades:

(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo (Brasil, 2023, p. 343).

(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.) (Brasil, 2023, p. 343).

Em suma, os documentos que almejam regulamentar e estabelecer diretrizes para a educação no Brasil enfatizam que é necessário divergir da pedagogia meramente conteudista do “saber pelo saber” e aplicar intencionalidade na educação para a formação do pensamento crítico. Sendo assim, o ensino de ciências deve se valer de estratégias que ajudem nas exigências da sociedade contemporânea (Vieira *et al.* 2010).

Ainda é importante ressaltar que a educação em ciências não precisa estar restrita ao ambiente escolar, que diferentes espaços podem ser explorados como espaços de educação não formal, além de outras propostas e metodologias pedagógicas para trazer a alfabetização científica para diferentes comunidades (Vieira *et al.* 2010).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estabeleceu um conjunto de estratégias na 57ª reunião da *World Health Assembly* (WHA) no documento denominado “WHA57.17 - Estratégia Global para a Promoção da Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde”. Essas estratégias têm quatro objetivos principais:

- (1) reduzir os fatores de risco para doenças não transmissíveis decorrentes de dietas não saudáveis e inatividade física através de ações essenciais de saúde pública e de promoção e medidas de prevenção de doenças (*Global Strategy On Diet, Physical Activity And Health*, 2005, p. 6).
- (2) aumentar a consciência e compreensão geral das influências da dieta e do exercício físico na saúde e do impacto positivo das intervenções preventivas (*Global Strategy On Diet, Physical Activity And Health*, 2005, p. 6).
- (3) incentivar o desenvolvimento, o fortalecimento e a implementação de medidas globais, regionais, políticas e planos de ação nacionais e comunitários para melhora nos hábitos alimentares e aumento da atividade física que sejam sustentáveis, abrangentes e envolvam ativamente todos os setores, incluindo a sociedade civil, o setor privado e meios de comunicação social (*Global Strategy On Diet, Physical Activity And Health*, 2005, p. 6).
- (4) monitorar os dados científicos e as principais influências na dieta e na atividade física; incentivar a investigação num amplo espectro de áreas relevantes, incluindo avaliação das intervenções; e fortalecer recursos humanos necessários para melhorar e manter a saúde (*Global Strategy On Diet, Physical Activity And Health*, 2005, p. 6).

Esse objetivo também está diretamente alinhado à dois dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), o objetivo 3 - Saúde e Bem-estar, e 4 - Educação de qualidade. Algumas das estratégias estabelecidas pela OMS são: o aumento regular da atividade

física, aumento da ingestão de fibras, redução de alimentos de alta densidade calórica, aumento da ingestão de frutas e vegetais, restrição de alimentos com alto índice glicêmico, redução de bebidas açucaradas, limitação no consumo total de gorduras e redirecionar o consumo de gorduras não saturadas, eliminar o consumo de gorduras hidrogenadas (gorduras trans), e em especial, a promoção de ambientes domiciliares e escolares que promovam atividade física e alimentação saudável (Barreto *et al.* 2005).

Portanto, objetiva-se desenvolver uma dinâmica educativa baseada na gamificação, visando demonstrar de forma lúdica e didática como os fatores genéticos e ambientais contribuem para o desenvolvimento de doenças multifatoriais, com ênfase na suscetibilidade (epi)genética relacionada a doenças metabólicas, doenças autoimunes e carcinogênicas e que estão envolvidas com o aparelho gastrointestinal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprendizagem experiencial e Gamificação

A principal característica de um sistema baseado na aprendizagem experiencial (do inglês *experience-based learning* - EBL) é que a experiência dos alunos ocupa lugar central no processo ensino-aprendizagem. Essa experiência pode estar relacionada com eventos atuais na vida do discente, ou surgir pela participação desse em atividades didáticas (Andresen, Boud, Cohen, 2000).

A metodologia baseada em EBL tem três características principais, são elas: (I) o envolvimento da pessoa como um todo – intelecto, sentimentos e sentidos. Podemos observar esse elemento na aprendizagem através de dramatizações e jogos, pois essas atividades envolvem ação que acaba mobilizando esses fatores (Andresen, Boud, Cohen, 2000). Além disso, envolve o (II) reconhecimento, valorização, e utilização ativa de experiências de vida e de aprendizagem relevantes para o aluno. Em outras palavras, a nova aprendizagem será mais integrada ao repertório intelectual do indivíduo, quando puder ser relacionada com experiências pessoais (Andresen, Boud, Cohen, 2000). Por fim, a terceira característica da EBL consiste na (III) reflexão sobre experiências, sendo a qualidade dessa reflexão fundamental para validar a aprendizagem. Esse é um processo contínuo ao longo da vida do aluno, pois permite a extração de significados das experiências vividas através

da análise, reflexão e reconstrução. Essa prática pode ocorrer tanto de forma individual, quanto coletiva (Andresen, Boud, Cohen, 2000; Signori, Guimarães 2016).

Essas três características podem ser sumarizadas em: grau de envolvimento pessoal, grau de correspondência entre aprendizagem e experiências vividas, e grau de controle do aluno sob suas reflexões. As metodologias baseadas em EBL podem se apresentar na forma de estágios, aulas de campo, aulas de laboratórios, *workshops*, clínicas, práticas, abordagens de estudo de caso (Andresen, Boud, Cohen, 2000; Signori, Guimarães, 2016). Outras formas incluem dramatizações, hipóteses e simulações, jogos, e discussões em grupo (Andresen, Boud, Cohen, 2000).

Entretanto, enfrenta-se um desafio ao aplicar o EBL na área de genética, dada a complexidade dos conceitos, que muitas vezes são difíceis de visualizar e requerem tempo considerável. O uso de jogos no processo ensino-aprendizagem pode facilitar este processo devido a algumas características presentes nos jogos, e recebe o nome de gamificação (Signori, Guimarães, 2016). Essas características incluem: narrativa, sistema de feedback, sistema de pontos, dinâmicas, desafios, recompensas, feedback rápido, objetivos bem definidos, regras claras, conflitos, interatividade, cooperatividade e competitividade. Entretanto, uma dinâmica não necessita conter todos esses elementos para ser classificada como um jogo didático. Ficando a cargo do idealizador selecionar quais fatores se adequam melhor aos objetivos estabelecidos (Fardo, 2013; Signori, Guimarães 2016).

No entanto, sem um "design intencional", essas metodologias não atendem aos seus objetivos. As práticas de aprendizagem precisam ser estruturadas e ter um objetivo claro e definido (Andresen, Boud, Cohen, 2000, Fardo, 2013). Um elemento que evidencia a relevância e atualidade da gamificação é seu potencial para estimular o engajamento e a dedicação dos participantes dessas dinâmicas. Essa estratégia difere da simples "brincadeira", pois apresenta intencionalidade e objetivos de aprendizagem bem definidos, mas também difere do material didático comum, por apresentar aspectos lúdicos e interatividade características dos jogos (Pessano, Lanes, Lanes 2015; Signori, Guimarães, 2016).

Por isso, o jogo como ferramenta didática é um recurso bastante explorado pelos educadores, proporcionando uma alternativa envolvente e interativa às formas convencionais de ensino, como a leitura e a escrita (Alves; Bianchin, 2010) A gamificação, ao ser aplicada como estratégia didática, pode funcionar como um

catalisador no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os conteúdos e conceitos externos sejam internalizados na mente das crianças por meio da experiência do jogo (Piaget, 1999). Além disso, esse recurso pode ser especialmente útil para alunos com dificuldades escolares, pois favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação (Alves; Bianchin, 2010).

Doenças crônicas não transmissíveis (DCNT)

A Organização Pan-americana de Saúde (do inglês *Panamerican Health Organization* - PAHO) define como Doenças Crônicas não Transmissíveis (do inglês, *Chronic noncommunicable diseases* - DCNTs) um grupo de condições que acarretam, na maioria dos casos, um estado inflamatório crônico, resultando em consequências a longo prazo para a saúde. Essas condições incluem Câncer, Doenças Cardiovasculares, Diabetes e Doenças Pulmonares Crônicas. Para este trabalho foi definido como doença metabólica, toda e aquela condição que interfere no metabolismo geral, e não só no metabolismo energético.

As DCNTs são a causa número um de morte e incapacidade no mundo. No *ranking* mundial das maiores causas de morte em 2019, cerca de 8,9 milhões de mortes são atribuídas à doença isquêmica do coração (DIC), fazendo que essa doença ocupe a 1ª posição no *ranking* mundial. Diabetes Mellitus (DM) e Acidentes Vasculares (AV) ocupam respectivamente a 2ª e 9ª posição (Global Health Estimates, 2020). No Top 10 da PAHO das causas globais, em 2019, de anos de vida acometidos por incapacidade, essas mesmas condições ocupam as 2ª, 3ª e 8ª posições. Segundo dados de 2019 da PAHO, no Brasil, a DIC e AVs se mantêm na 1ª e 2ª posição de maiores causadoras de morte com taxa de mortalidade (por 100.000 habitantes) de 78,57 e 58,39 respectivamente. Já a DM subiu para a 5ª posição no *ranking* brasileiro com taxa de mortalidade de 28,25 (por 100.000 habitantes).

Além disso, DIC, AVs e DM também têm importância significativa, ocupando a 2ª, 3ª e 4ª posições respectivamente, no *ranking* das dez maiores causas globais em 2019 de anos de vida acometidos por incapacidade para ambos sexos e faixas etárias. É importante ressaltar que este *ranking* inclui outras causas de incapacidade, como violência doméstica. Mesmo assim, essas DCNTs ocupam posições de destaque. O monitoramento de mortes prematuras pelas quatro principais DCNTs (Doenças cardiovasculares, Câncer, DM e doenças respiratórias crônicas) feito nas Américas

entre 2000-2019 indica que em 2019, no Brasil, um indivíduo de 30 anos tinha uma probabilidade de morte prematura, entre as idades de 30 a 70 anos, por essas DCNTs de: 18,6% para homens, 12,7% para mulheres e 15,5% para ambos os sexos (Pan American Health Organization, 2021).

Nas Américas, o câncer (todas as neoplasias malignas) e doenças cardiovasculares encabeçam o *ranking* de contribuições para essa taxa de mortalidade, com 5,9% e 5,8% dos casos, respectivamente. A Mortalidade prematura causada por DM também aparece entre as 4 primeiras DCNTs em 3ª posição, com 1,7% das mortes (Pan American Health Organization, 2021). Esses dados endossam a postura da OMS para a criação das Estratégias Globais para a Promoção da Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde visando a prevenção e controle das DCNTs, dado que a prevalência dessas enfermidades atingiu proporções pandêmicas.

Além das implicações biológicas de diminuição da qualidade de vida de um indivíduo com uma DCNT, a alta prevalência dessas em uma população traz consequências econômicas para o país, uma vez que pessoas com DCNTs usam duas vezes mais os serviços de saúde comparado com os adultos sem DCNTs, como mostra a avaliação da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013 conduzida por Malta *et al.* (2017), onde a presença de DCNTs estava associada ao maior uso de serviços de saúde e aumento no número de internações. Além disso, o prejuízo econômico não vem só através da sobrecarga do sistema de saúde devido às demandas dos indivíduos portadores de DCNTs, mas também pela incapacidade funcional a longo prazo dessa população, que por motivos de saúde, deixam de desenvolver suas atividades típicas habituais, incluindo atividades laborais (Malta *et al.* 2017; Delpino *et al.* 2021), podendo sobrecarregar o sistema previdenciário.

A multimorbidade é uma condição caracterizada pela associação de duas ou mais doenças crônicas, essa condição é responsável por um aumento nas demandas médicas desses indivíduos. A prevalência de 3 DCNTs faz com que a procura de serviços de saúde aumente de 26,65% para 37,28% e a falta de realização de atividades diárias de 13,31% para 21,16% em indivíduos com 2 e 3 DCNTs respectivamente (Malta *et al.* 2017). A prevalência de DCNTs é correlacionada com outros fatores, como faixa etária, sexo, pobreza, e a escolaridade da população (Malta *et al.* 2017, Delpino *et al.* 2021). Em seu estudo de revisão sistemática, Pathirana & Jackson (2018) relatam que o baixo nível de escolaridade é associado com um

aumento de 64% na probabilidade da multimorbidade e se ajustados pelo fator idade, essa taxa se mantém alta, com cerca de 60%. De acordo com Delpino *et al.* (2021), as análises das PNSs (2013 e 2019) revelam um gradiente social na prevalência de DCNTs. Observa-se uma tendência de aumento da prevalência conforme o nível de escolaridade na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) diminui. Entre os indivíduos menos escolarizados, a taxa de prevalência é 10 pontos percentuais maior do que entre os mais escolarizados. Também podemos observar essa tendência através do estudo de Wehrmeister, Wendt, Sardinha (2022), que relatam que a presença de duas ou mais comorbidades é inversamente proporcional ao nível de escolaridade. Essa diferença também se mostra no consumo de serviços de saúde, onde indivíduos com níveis menores de escolaridade e portadores de DCNTs tiveram maior prevalência de internação e incapacidade funcional do que aqueles mais escolarizados. (Malta *et al.* 2017).

Além dos fatores genéticos, que aumentam a predisposição ao desenvolvimento de DCNTs, a maioria dessas doenças também é causada por variáveis ambientais e pode ser prevenida reduzindo-se os fatores de risco comuns, como tabagismo, uso nocivo de álcool, dieta pouco saudável e atividade física insuficiente. Esses componentes contribuem para o desenvolvimento de distúrbios metabólicos como sobrepeso/obesidade, hipertensão, hiperglicemia e dislipidemias (Wehrmeister, Wendt, Sardinha 2022). Em especial, a dieta pouco saudável associada a falta de atividades físicas se mostram extremamente nocivas, pois a alimentação rica em açúcares, o desbalanço calórico e consequente aumento na gordura visceral acarretam a produção exacerbada de citocinas pró-inflamatórias que acabam por manter o quadro de inflamação crônica de baixo grau em pacientes com obesidade/sobrepeso, piorando as condições para o desenvolvimento de DCNTs (Ferreira, 2010).

Em relação a população infantil, Rezende *et al.* (2020) constata em sua revisão sistemática que 35% das crianças apresentam hábitos alimentares inadequados com alto consumo de alimentos industrializados, ricos em gordura, açúcar e sal e 50% delas são sedentárias, apresentando fatores de risco para causar obesidade infantil, DM tipo II e hipertensão arterial. Assim como as Estratégias Globais para a Promoção da Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da OMS, Ferreira (2010) e Rezende *et al.* (2020), destacaram a importância na criação de programas

educacionais para orientar o público infantil e seus responsáveis sobre estilos de vida saudáveis que resultem em qualidade de vida e longevidade.

Síndrome Metabólica (SM)

A Síndrome Metabólica (SM) definida como um transtorno complexo, caracterizado pela presença de um conjunto de fatores de risco e DCNTs, em sua maioria distúrbios metabólicos relacionados à resistência à insulina e fatores de risco cardiovascular usualmente relacionados à deposição de gordura central (Han & Lean, 2015; De Carvalho, 2015; Saklayen, 2018). São esses fatores, de acordo com o NCEP ATP III, Programa Nacional de Educação sobre Colesterol - Painel de Tratamento para Adultos III; pressão sanguínea elevada (> 130/85 mmHg); dislipidemia, caracterizada por altos índices de triglicerídeos (> 150 mg/dL) e níveis de colesterol HDL reduzidos (< 40 mg/dL para homens e < 50 mg/dL para mulheres); níveis de glicose altos em jejum (> 110 mg/dL); e aumento na circunferência abdominal (> 102 cm para homens e > 88 cm para mulheres). A ocorrência de pelo menos três ou mais desses distúrbios são suficientes para caracterizar a SM (Ncep, 2002; Han & Lean, 2015).

O indivíduo com SM, tem o risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares e diabetes do tipo II aumentado em comparação ao indivíduo que não possui a síndrome. (Ncep, 2002; *International Diabetes Federation*, 2006; Han & Lean, 2015). Por se tratar de uma doença complexa e multifatorial, o desenvolvimento da SM está relacionado tanto a fatores ambientais como sedentarismo, hábitos alimentares, sobrepeso/obesidade quanto a uma predisposição genética (Ncep, 2002; Han & Lean, 2015).

Por exemplo, o gene responsável pela produção de lipoproteínas, Apolipoproteína A5 (APOA5), está situado no cromossomo 11 humano. APOA5 desempenha o papel de transportar lipídios na corrente sanguínea. Neste gene, diversos polimorfismos estão relacionados com desequilíbrios metabólicos e com a própria Síndrome Metabólica (Kraja *et al.* 2011; GWAS Catalog, 2022). De forma mais específica, o alelo C da variante rs2266788 está associado ao desenvolvimento da Síndrome Metabólica. O genótipo C/C está associado com efeitos pleiotrópicos, que incluem o aumento dos níveis de triglicerídeos e a redução do HDL. Com níveis mais elevados de triglicerídeos circulantes e redução do HDL, a molécula responsável pelo

transporte das partículas lipídicas ao fígado, o risco cardiovascular é ampliado (Kraja *et al.* 2011; GWAS Catalog, 2022). Para o tratamento da SM, é necessário controlar as condições que contribuem para o desenvolvimento da síndrome e se possível, reverter os fatores de risco a ela associados. Recomenda-se o acompanhamento com uma equipe multiprofissional e quando necessário, os profissionais qualificados devem garantir que o paciente esteja recebendo as medicações adequadas. (Ncep, 2002; Han & Lean, 2015, Swarup, 2022).

Uma alimentação adequada a fim de se prevenir e combater o desenvolvimento da SM deve seguir as diretrizes estabelecidas pela OMS na WHA57.17 e pela Sociedade brasileira de Cardiologia (De carvalho, 2005; Ferreira, 2010). Os hábitos alimentares devem ser direcionados para a manutenção do equilíbrio energético e de um peso saudável, o que inclui a redução do consumo de gorduras saturadas, gorduras trans, açúcares livres e sal, além de diminuir a ingestão calórica (De Carvalho, 2005; Ferreira, 2010).

Priorizar a ingestão de gorduras insaturadas, bem como o consumo de alimentos ricos em fibras e antioxidantes, como frutas, vegetais, leguminosas e cereais integrais, é recomendado (De Carvalho, 2005; Ferreira, 2010). Além disso, os documentos destacam a importância da prática regular de exercícios físicos, uma vez que a falta de condicionamento cardiorrespiratório, a fraqueza muscular e o sedentarismo estão associados ao aumento da prevalência da síndrome metabólica (De Carvalho, 2005; Ferreira, 2010).

Além de mudanças no estilo de vida como a prática de exercícios físicos, dieta balanceada, abstinência de álcool e cigarro, em alguns casos a intervenções medicamentosas são extremamente importantes para uma melhora na qualidade de vida do indivíduo com SM (Swarup, 2022).

Diabetes Mellitus Tipo I (DM1)

Diabetes Mellitus do tipo 1 é uma DCNT caracterizada por um quadro de hiperglicemia. Nesse tipo, a secreção de insulina pelas células β -pancreáticas é prejudicada por causa de uma resposta autoimune (Kerner, Brückel, 2014). Como em torno de 20 genes podem estar associados ao desenvolvimento da DM1, ela é considerada como uma doença com herança poligênica complexa. A maior

contribuição vem da região onde estão localizados os genes do complexo de histocompatibilidade (genes do MHC). (Fernandes *et al.* 2003)

Os genes do HLA (Human Leukocyte Antigen) são o conjunto de genes responsáveis por codificar as moléculas de histocompatibilidade em humanos (Fernandes *et al.* 2003). Os genes relacionados à suscetibilidade à DM1 estão principalmente localizados no complexo MHC. Cerca de 90% dos pacientes identificados com a doença têm associações significativas com as moléculas de classe II HLA-DR3 e HLA-DR4, em desequilíbrio de ligação com os antígenos HLA-B8 e B15, respectivamente. Além disso, observou-se associação subsequente com os genes DQA1*0301 e *0501 e os DQB1*0201 e *0302 (Fernandes *et al.* 2003; Brutsaert, 2020).

A Sociedade Brasileira de Diabetes enfatiza que mudanças no estilo de vida, adoção de uma dieta saudável, prática regular de exercícios e cessação do tabagismo, são orientações terapêuticas fundamentais. Por outro lado, a Associação Americana de Diabetes destaca a importância de diferenciar a qualidade dos carboidratos, especialmente considerando o índice glicêmico, além da quantidade total ingerida. No entanto, ressalta a necessidade de mais estudos para adotar o índice glicêmico como uma diretriz. Também recomenda o consumo de alimentos ricos em fibras e com baixo índice glicêmico (14 g de fibras totais / 1000 kcal / dia).

Doença Celíaca (DC)

Dentre as DCNTs citadas até agora, a doença celíaca é que possui um fator genético mais evidente. Em indivíduos geneticamente predispostos, a ingestão de glúten gera uma resposta autoimune às proteínas e subprodutos advindos do consumo dessa proteína (Lebwohl, Sanders, Green, 2018).

O glúten é rico em glutaminas e prolaminas, peptídeos grandes de difícil degradação, e como consequência, não é completamente digerido. Esses peptídeos livres adentram a lâmina própria do intestino delgado e desencadeiam uma resposta imune adaptativa (Lebwohl, Sanders, Green, 2018). Essa resposta imune é mediada por linfócitos T, e depende da desaminação da gliadina, peptídeo derivado do glúten, no lúmen do intestino delgado, por uma enzima da matriz extracelular, a transglutaminase tecidual (Rubio-Tapia, Amurray, 2010; Lebwohl, Sanders, Green, 2018).

A desaminação aumenta a capacidade imunogênica da gliadina, promovendo sua ligação facilitada às variantes dos receptores HLA-DQ2 ou HLA-DQ8 em células apresentadoras de antígenos. Esses peptídeos de gliadina são subsequentemente apresentados aos linfócitos T CD4+ responsivos à gliadina (Lebwohl, Sanders, Green, 2018). Esse processo desencadeia uma resposta inflamatória que ocasiona sintomas intestinais e extra intestinais característico da DC (Lebwohl, Sanders, Green, 2018) como diarreia, constipação, anemia, osteoporose e dermatite herpetiforme. A doença pode ocorrer em qualquer idade, desde a primeira infância até a terceira idade, tendo prevalência maior em mulheres (Calado, Machado, 2021)

O gene HLA classe II, especificamente as variantes HLA-DQ2 e HLA-DQ8, são as mais associadas e conhecidas na herdabilidade da doença celíaca (Sollid, Lie, 2005). Os alelos de risco de DC podem atuar em vários estágios da progressão da autoimunidade, com alguns desempenhando um papel no início do desenvolvimento de autoanticorpos e outros, nos estágios posteriores do desenvolvimento da doença celíaca (Sharma *et al.*, 2016). No entanto, somente a presença dessas variantes não confere um diagnóstico para a doença celíaca, devido a ação de variáveis ambientais para o desenvolvimento da doença.

O maior fator ambiental desencadeador da DC é o glúten, proteína encontrada em grãos e cereais como trigo, centeio e cevada. Portanto, o paciente com DC deve evitar esses alimentos (Lebwohl, Sanders, Green, 2018). O diagnóstico da doença celíaca é feito por testes sorológicos, histologia duodenal (material coletado por colonoscopia) e testes genéticos. O único tratamento com eficácia comprovada é uma dieta rigorosa sem glúten (Calado, Machado, 2021). A falha na detecção da doença e a falta de tratamento está associada ao desenvolvimento de comorbidades graves, como a anemia, osteoporose, distúrbios psiquiátricos, distúrbios endocrinológicos, esterilidade e linfoma gastrointestinal (Kotze, 2009).

Câncer Colorretal (CC)

O Câncer Colorretal (CC), assim como todos os tipos de neoplasias malignas são DCNTs, cuja prevalência vêm aumentando nas últimas décadas (Global Health Estimates, 2020). O câncer é a segunda maior causa de morte no mundo. Estima-se que foi a causa de 9,6 milhões de mortes no ano de 2018.

Em 2020 estima-se a prevalência de 1.93 milhões de novos casos de CC, com 916 000 mortes atribuídas a ele no mesmo ano. (Global Health Estimates, 2020). O desenvolvimento dessa doença se dá, em grande parte das situações, pelas vias *gatekeeper* e *caretaker*. A primeira é caracterizada pelo desencadeamento do processo carcinogênico, devido a mutações genéticas em genes específicos. Já a segunda é identificada por alterações genéticas ou epigenéticas em genes que mantêm a estabilidade genética como seu ponto de partida (Wietz, 2005). A partir de um crescimento inicialmente benigno das células da parte final do intestino grosso. O tumor que se origina, conhecido clinicamente como pólipos, acumula mutações e alterações epigenéticas ao longo do tempo (*American Institute For Cancer Research, 2018*).

Essas alterações podem ocasionar a perda da função de genes supressores de tumor e a ativação de genes associados à multiplicação celular. Por fim, com a acumulação dessas mutações, o tumor pode evoluir para uma forma maligna, capaz de se infiltrar em tecidos adjacentes e de se espalhar para outras partes do corpo, processo conhecido como metástase (*American Institute For Cancer Research, 2018*).

O desenvolvimento do CC pode ser influenciado tanto por fatores ambientais quanto genéticos. Os fatores ambientais de risco relacionados ao desenvolvimento do CC são o estilo de vida sedentário, tabagismo, consumo moderado ou elevado de álcool, irradiação prévia e outros riscos ocupacionais, e composição da microbiota intestinal (Weitz, 2005; Gagnière et al. 2016; *American Institute For Cancer Research, 2018*).

Dieta rica em carne e gordura, consumo elevado de carne vermelha, embutidos e carne processada (presuntos e apresuntados, mortadela, salames, salsichas, linguiças) e pobre em fibras, folato e cálcio, bem como a presença de outras DCNTs como obesidade, diabetes mellitus (*American Institute For Cancer Research, 2018*) também estão associados ao surgimento da doença. (Chan et al. 2011). A recomendação de alimentação para prevenir o CC é o consumo de alimentos ricos em fibras, grãos, legumes e frutas (Song, Garrett, Chan, 2015). Estima-se que aproximadamente 5-10% dos casos de CC originam-se por um fator hereditário (Weitz, 2005). O gene *GATA3* (GATA binding protein 3), um fator de transcrição, exibe expressão aumentada no CC, tendo sido anteriormente relacionado à colite ulcerativa, uma condição caracterizada por inflamação crônica que representa um risco para o desenvolvimento do câncer colorretal.

No estudo conduzido por Figueiredo et al. (2014), foi analisada a interação entre a dieta e as variantes genéticas, especificamente a variante localizada no intron de *GATA3* - rs4143094. O estudo revelou que indivíduos com genótipos *T/G* ou *T/T*, combinados com uma dieta rica em carne processada/embutidos, apresentam maior propensão ao desenvolvimento de câncer colorretal em comparação àqueles com genótipos *G/G*. A hipótese sugere que essa interação entre genótipos e dieta pode potencializar um estado de inflamação crônica no intestino, o qual já foi associado ao câncer colorretal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao desafio de criar e implementar estratégias para aquisição deste conhecimento nos ensinamentos fundamentais e médio, optou-se pela gamificação como ferramenta educacional, de modo a gerar engajamento e aprendizado efetivo. O embasamento teórico dessa dinâmica foi construído por meio de uma revisão de literatura criteriosa, buscando informações em artigos científicos relacionados ao desenvolvimento, características, tratamentos e sintomas, bem como alimentos cujo consumo está relacionado ao risco de desenvolvimento ou prevenção das doenças abordadas. Bases de dados como o *GWAS catalog* (*GWAS Catalog*, 2022) também foram utilizadas para identificar genes que apresentem alelos associados às doenças. Além disso, foram analisadas as funções do produto desses genes e as prováveis consequências dos alelos associados às doenças.

A metodologia pensada para este jogo se baseia na rotação por estações, conceituada por Souza e Andrade (2016) como um circuito dividido em estações de trabalho, cada uma com seu objetivo específico, que em conjunto servem ao propósito central da aula. Esse modelo pode ser aplicado para o ensino de uma disciplina, ou conteúdo específico. Os autores ainda enfatizam que na maioria dos casos, para aplicar esse modelo, o docente deverá organizar o espaço a ser utilizado com locais específicos que seguirão uma programação fixa. Os alunos farão um rodízio entre esses locais em um tempo, que poderá ser estabelecido pelo docente ou até que o aluno cumpra o objetivo da aprendizagem da estação. Essa metodologia, além de ser dinâmica e engajadora, permite um feedback do professor em tempo útil. O docente também pode trabalhar com grupos menores de estudantes no processo ensino-

aprendizagem e os estudantes podem aprender de forma individual e colaborativa (Souza; Andrade, 2016).

Para o jogo, foram confeccionados cinco pôsteres, para auxiliar na explicação e ilustrar os conceitos e mecanismos. Também foram confeccionados modelos de estruturas, como nucleossomo, cromossomo e pelúcias de feltro de micro-organismos da microbiota intestinal e placas de *petri* resinadas. Esses recursos adicionais complementam a dinâmica lúdica do jogo, proporcionando uma abordagem mais abrangente e interativa para o ensino de genética e doenças crônicas.

RESULTADO

Criação da dinâmica

A partir das pesquisas nas bases de dados, foram coletadas as principais informações sobre os genótipos associados à proteção e suscetibilidade encontrados na literatura, bem como os alimentos relacionados ao risco de desenvolvimento de cada doença.

No jogo proposto pela estação, os fatores genéticos são representados por doze fichas plastificadas, conforme exemplificado na FIGURA 1, que ilustram um genótipo aleatório com alelos favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento de quatro doenças crônicas: síndrome metabólica, diabetes tipo I, doença celíaca e câncer colorretal. Cada ficha possui uma combinação possível dos alelos existentes de cada gene abordado.

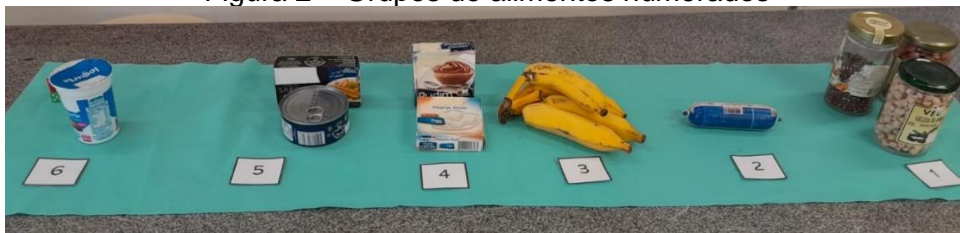
Figura 1 – Exemplo de ficha

Doença	Genótipo	Possibilidade de desenvolver a doença
Síndrome Metabólica	<i>APOE5 TT</i>	
Diabetes Tipo 1	<i>HLA-DR3 DQB1*0201 HLA-DR4 DQB1*0302</i>	
Doença celíaca	<i>HLA DR DRB1*06</i>	
Câncer Colorretal	<i>GATA3 TG/TT</i>	

Em cada ficha, estão indicados os nomes das doenças multifatoriais, um gene relacionado a elas e um alelo desse gene. Além desses elementos, as fichas apresentam a representação gráfica de um termômetro que simboliza o

desenvolvimento da doença. As secções do termômetro serão preenchidas com adesivos vermelhos ao longo da dinâmica e a indicação de que o indivíduo ficou doente, é representada pelo termômetro completamente preenchido. Fichas com alelos relacionados à suscetibilidade às doenças já possuem esse indicador parcialmente preenchido, permitindo que o aluno visualize claramente que o indivíduo portador possui maior facilidade de desenvolver as condições abordadas durante a dinâmica. Essa representação lúdica e interativa do termômetro enfatiza a importância da genética e dos fatores ambientais na determinação do risco de desenvolvimento dessas doenças, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Como os fatores ambientais também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das condições abordadas na dinâmica, estes são representados por seis grupos de alimentos que estão dispostos e numerados em cada mesa (FIGURA 2).

Figura 2 – Grupos de alimentos numerados



Três desses grupos representam alimentos de risco, cujo consumo excessivo está relacionado ao desenvolvimento dessas enfermidades. Por exemplo, a ingestão de carne vermelha, carne vermelha processada e embutidos está associada ao desenvolvimento de câncer colorretal (Chan *et al.* 2011). Os outros três grupos representam alimentos de proteção, cujo consumo é incentivado para prevenir o surgimento das doenças.

No caso do câncer colorretal, o consumo de alimentos ricos em fibras, grãos, legumes e frutas está associado com a proteção desta doença (Song, Garrett, Chan, 2015). Para explicar e ilustrar os conceitos e mecanismos dessa suscetibilidade genética e epigenética, a estação também conta com cinco pôsteres explicativos e modelos de estruturas, como nucleossomo, cromossomo e DNA. Além disso, também estão disponíveis, pelúcias de feltro de micro-organismos da microbiota intestinal e placas de *petri* resinadas. A dinâmica criada se fundamenta no modelo de rotação por

estações, composto por cinco mesas distintas, cada uma com seu propósito específico.

Na primeira mesa, o foco recai sobre a explicação de conceitos fundamentais que servirão de base para as etapas subsequentes. Aqui, os alunos aprendem sobre a interação entre genótipo e fatores ambientais para o processo de formação do fenótipo. Aprendem também, a importância da digestão e a influência exercida pela microbiota intestinal nesse contexto. Além disso, as definições de DNA, gene e alelo também são explicadas. A explicação desses conceitos varia de acordo com a faixa etária, grau de escolaridade e necessidades individuais de cada participante da dinâmica. Essa mesa também desempenha o papel de esclarecer as regras do jogo, distribuir as fichas contendo os genótipos e realizar a divisão dos alunos em grupos. O apresentador desempenha um papel chave nesse processo, garantindo que os estudantes compreendam plenamente o jogo e estejam preparados para prosseguir para as etapas seguintes.

À medida que os grupos avançam para as mesas subsequentes, cada uma dedicada a uma das quatro doenças específicas, eles adquirem conhecimentos mais detalhados sobre os mecanismos de cada condição e os fatores que influenciam seu desenvolvimento. Um dado é utilizado para sortear grupos de alimentos numerados, e, caso o alimento esteja associado ao risco de desenvolvimento da doença, os alunos preenchem uma seção do termômetro da ficha com um adesivo, ou, caso o alimento sorteado esteja associado à prevenção da doença, não preenchem a ficha. Os grupos devem completar o circuito sem que o termômetro da ficha seja completamente preenchido, ou seja, o desafio é evitar o desenvolvimento das doenças através de “escolhas” alimentares conscientes. Ao final do circuito, os apresentadores revisam cuidadosamente as fichas e conduzem uma discussão com os grupos. Durante esse diálogo, é enfatizado que, embora indivíduos portadores dos alelos de susceptibilidade corram um risco maior de ficarem doentes, se os seus hábitos alimentares forem constituídos na maior parte do tempo por alimentos preventivos, é possível que esse indivíduo permaneça saudável. Esse fato pode ser exemplificado com fichas de grupos que possuíam o alelo de vulnerabilidade, mas não desenvolveram a doença. Da mesma maneira, é enfatizado que o fato de não possuir algum alelo de risco, não implica que o indivíduo não ficará doente se consumir os alimentos de risco em excesso. Durante essa discussão, destaca-se a influência das escolhas alimentares no desenvolvimento de doenças multifatoriais, reforçando a

importância de estabelecer e manter hábitos de vida que colaborem para uma longevidade saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de avaliação qualitativa, pelo diálogo entre ministrante-aluno, conclui-se que dinâmica alcançou o objetivo de permitir que os alunos visualizassem o complexo processo do desenvolvimento de doenças multifatoriais, ampliando a compreensão do impacto dos fatores ambientais na suscetibilidade às doenças. Além disso, destacamos que a apresentação da estação preenche uma lacuna deixada pela BNCC ao proporcionar a aplicação prática dos conceitos genéticos e epigenéticos no ensino fundamental II, capacitando os estudantes a fazerem escolhas conscientes em relação ao seu estilo de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jul. 2023

American Diabetes Association. Nutrition recommendations and intervention for diabetes 2006. A position statement of the American Diabetes Association. **Diabetes Care** 2006;29:2140-57

ANDRESEN, L.; BOUD, D.; COHEN, R. Experience-based learning. **Understanding adult education and training**, v. 2, p. 225-239, 2000.

BARRETO, S. M. *et al.* Análise da estratégia global para alimentação, atividade física e saúde, da Organização Mundial da Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 14, n. 1, p. 41-68, 2005

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 6 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNC + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf> . Acesso em 6 de novembro de 2023.

BRUTSAERT, E. F. Diabetes mellitus (DM). Merck Manual, 2020.

CALADO, J.; MACHADO, M. VERDELHO. Celiac Disease Revisited. **Ge - Portuguese Journal Of Gastroenterology**, v. 29, n. 2, p. 111-124, 2021.

CHAN, D. S. M., *et al.* Red and Processed Meat and Colorectal Cancer Incidence: Meta-Analysis of Prospective Studies. **PLOS ONE**. v.6. 2011.

CHRISTOPHI, G. P. *et al.* Immune markers and differential signaling networks in ulcerative colitis and Crohn's disease. **Inflammatory bowel diseases**, v. 18, n. 12, p. 2342-2356, 2012.

DE CARVALHO, M. H. C. I Diretriz Brasileira de Diagnóstico e Tratamento da Síndrome Metabólica. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, 84, 1-28. 2015.

DELPINO, F. M. *et al.* Ocorrência e desigualdades por escolaridade em multimorbidade em adultos brasileiros entre 2013 e 2019: evidências da Pesquisa Nacional de Saúde. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 24, 2021.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Cinted-UFRGS**, v. 11, n. 1, 2013.

FERNANDES, A M. *et al.* Como entender a associação entre o sistema HLA e as doenças auto-imunes endócrinas. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 47, p. 601-611, 2003.

FERREIRA, S. R. G. Alimentação, nutrição e saúde: avanços e conflitos da modernidade. **Ciência e Cultura**, v. 62, n. 4, p. 31-33, 2010.

FIGUEIREDO, J. C. *et al.* Genome-wide diet-gene interaction analyses for risk of colorectal cancer. **PLoS genetics**, v. 10, n. 4, p. e1004228, 2014.

GAGNIÈRE, Johan *et al.* Gut microbiota imbalance and colorectal cancer. *World journal of gastroenterology*, v. 22, n. 2, p. 501, 2016.

GLOBAL HEALTH ESTIMATES 2020: Deaths by Cause, Age, Sex, by Country and by Region, 2000-2019. **Geneva, World Health Organization**; 2020. Disponível em <https://www.who.int/data/gho/data/themes/mortality-and-global-health-estimates/ghe-leading-causes-of-death>. Acesso em 06 de novembro de 2023.

GLOBAL STRATEGY ON DIET, PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH. Fifty-seventh World Health Assembly [WHA57.17]. 2005. Disponível em: http://www.who.int/Gb/ebwha/pdf_files/WHA57/A57_R17-en.pdf.

GUPTA, Roopali Bansal, *et al.* Histologic inflammation is a risk factor for progression to colorectal neoplasia in ulcerative colitis: a cohort study. **Gastroenterology**, v.133(4). p.1099-105. 2007.

GWAS Catalog. **GWAS Catalog**: A Catalog of Published Genome-Wide Association Studies. Disponível em: <https://www.ebi.ac.uk/gwas/>. Acesso em: setembro de 2022. HAN, Thang. S. & LEAN, Michael. E. J. Metabolic syndrome. **Medicine**, v. 43(2), p. 80–87, 2015

HERMANN, F. B. Os jogos didáticos no ensino de genética como estratégias compartilhadas nos artigos da **revista genética na escola**. 2013.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION. The IDF Consensus Worldwide. Definition of the Metabolic Syndrome. Brussels. International Diabetes Federation, v. 1, p. 1-24, 2004

JENS, Stela Mayworm, *et al.* Ensino de Genética: um problema a ser pensado. **ANALECTA-Centro Universitário Academia**, v. 8, n. 1, 2023.

KERNER, W., & BRÜCKEL, J. Definition, Classification and Diagnosis of Diabetes Mellitus. **Experimental and Clinical Endocrinology & Diabetes**, 122(07), 384–386. 2014.

KOTZE, L. M. S. Celiac disease in Brazilian patients: associations, complications and causes of death. forty years of clinical experience. **Arquivos de Gastroenterologia**, v. 46, n. 4, p. 261-269, 2009.

KRAJA, Aldi.T. *et al.* A bivariate genome-wide approach to metabolic syndrome: **STAMPEED consortium. Diabetes**. v. p.1329-1339. 2011.

LEBWOHL, B., SANDERS, D. S., & GREEN, P. H. R. Coeliac disease. **The Lancet**, 391(10115), 70–81. 2018

LESSA, I. Doenças crônicas não-transmissíveis no Brasil: um desafio para a complexa tarefa da vigilância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, p. 931-943, 2004.

MALTA, D. C. *et al.* Doenças crônicas não transmissíveis e a utilização de serviços de saúde: análise da Pesquisa Nacional de Saúde no Brasil. **Rev Saúde Pública**. 2017;51 Supl 1:4s.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, 2015. Disponível em:

<<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>. Acesso em: 8 de novembro de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Estratégia Global para a Promoção da Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde. **Genebra**, 2004. Disponível em:

<https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf>. Acesso em: 8 de novembro de 2023.

Pan American Health Organization. 2021. Disponível em <<https://www.paho.org/en/enlace/risk-dying-prematurely-ncds>> . Acesso em 06 de novembro de 2023.

PATHIRANA, T. I.; JACKSON, C. A. Socioeconomic status and multimorbidity: a systematic review and meta-analysis. **Australian and New Zealand journal of public health**, v. 42, n. 2, p. 186-194, 2018.

PESSANO, E. F. C.; LANES, K. G.; LANES, D. V. C. Capítulo 5 Os Jogos e a Ludicidade como Estratégia Pedagógica. **O rio Uruguai como Tema de Contextualização Integrador**, p. 43. 2015.

PIAGET, Jean. Imitação, jogo e sonho na infância. Vol. 25. **Routledge**, 1999.

RESEARCH. DIET, Nutrition, Physical Activity and Cancer: a Global Perspective. **Continuous Update Project Expert Report 2018**. Disponível em: <https://www.wcrf.org/wp-content/uploads/2021/02/Colorectal-cancer-report.pdf>

REZENDE, M. L. *et al.* Má Alimentação Infantil Como Fator De Risco Para Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT). **Revista Multidisciplinar em Saúde**, 1(3), 35. 2020. Disponível em <<https://editoraime.com.br/revistas/index.php/remas/article/view/379>>.

RUBIO-TAPIA, A.; AMURRAY, J. Celiac disease. **Current Opinion In Gastroenterology**, v. 26, n. 2, p. 116-122, 2010.

SAKLAYEN, M. G. The Global Epidemic of the Metabolic Syndrome. **Curr Hypertens Rep**. 2018 Feb 26;20(2):12.

SIGNORI, G. G.; GUIMARÃES, J. C. F. Gamificação como método de ensino inovador. **Int. J. Activ. Learn**, v. 1, n. 1, p. 66-77, 2016.

SILVA, M., E., R, MORY, D.; DAVINI, Elaine. Marcadores genéticos e auto-ímmunes do diabetes melito tipo 1: da teoria para a prática. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 52, p. 166-180, 2008.

SILVA, MORY & DAVINI. Marcadores Genéticos e Auto-Ímmunes do Diabetes Melito Tipo 1: da Teoria para a Prática. **Arq Bras Endocrinol Metab** 2008;52/2.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. I Diretriz Brasileira de diagnóstico e tratamento da Síndrome Metabólica. **Arq Bras Cardiol**. v. 84(supl 1) p.1-27. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Atualização Brasileira sobre Diabetes. Rio de Janeiro: **Diagraphic Editora**, 2006.

SOLLID, Ludvig, M.; LIE, Benedicte A. Celiac Disease Genetics: current concepts and practical applications. **Clinical Gastroenterology And Hepatology**, v. 3, n. 9, p. 843-851, 2005.

SONG, Mingyang. GARRETT, Wendy, S. CHAN, Andrew, T. Nutrients, foods, and colorectal cancer prevention. **Gastroenterology**. v.148, p.1244-60. 2015.

SOUZA, P. R. de, ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial**. v.9 n-1, p. 03–16. 2016.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 545-554, 2008.

VIEIRA, V. *et al.* Construindo saberes: aulas que associam conteúdos de genética à estratégias de ensino-aprendizagem. **Revista Práxis**, v. 2, n. 3, 2010.

WEHRMEISTER, F. C.; WENDT, A. T.; SARDINHA, L. M. V. Inequalities and Chronic Non-Communicable Diseases in Brazil. **Epidemiol Serv Saude**. 8;31; 2022.
Weitz, J., Koch, M., Debus, J., Höhler, T., Galle, P. R., & Büchler, M. W. Colorectal cancer. *The Lancet*, 365(9454), 153–165. 2005.

WORLD CANCER RESEARCH FUND/AMERICAN INSTITUTE FOR CANCERRESEARCH. Diet, Nutrition, Physical Activity and Caner: a Global Prespective. **Continuous Update Project Expert Report 2018**. Disponível em: <https://www.wcrf.org/wp-content/uploads/2021/02/Colorectal-cancer-report.pdf>



Capítulo 10
POESIA SLAM: PRÁTICAS PERFORMÁTICAS E
LINGUAGEIRAS
NA COMUNIDADE SURDA
Luci Teixeira Iachinski de França
Maria Alzira Leite

POESIA SLAM: PRÁTICAS PERFORMÁTICAS E LINGUAGEIRAS NA COMUNIDADE SURDA

Luci Teixeira Iachinski de França

Tradutora intérprete de Libras e professora de Libras

Doutoranda em Práticas pedagógicas: elementos articuladores pela Universidade

Tuiuti do Paraná

lucitiachinski@gmail.com

Maria Alzira Leite

Docente

*Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Pos-doutoramento em
linguística aplicada.*

mariaalzira35@gmail.com

RESUMO

A disseminação do Sars-CoV-2, vírus responsável pela COVID-19, em 2020, instigou novas formas de interação envolvendo as tecnologias digitais. Nessa linha, com a ampliação das *lives*, a comunidade surda passou a fazer uso das plataformas das redes sociais a fim de intensificar as suas manifestações políticas e sociais. Uma das formas de posicionamento ocorreu por meio da poesia *slam*. De modo geral, essa manifestação artística vem se destacando nas periferias como um instrumento de denúncia diante um cenário de vulnerabilidade que envolve reexistência de crianças, de surdos, de mulheres, de negros e de LGBTQIAPN+. A partir desse contexto, uma questão que emerge nesta pesquisa é: como o gênero poesia *slam* pode potencializar as manifestações performáticas da comunidade surda brasileira? A fim de responder a indagação, objetiva-se, neste trabalho, primeiramente, discutir o modo de organização do gênero poesia *slam*, haja vista as manifestações artísticas da comunidade surda brasileira. Em seguida, almeja-se analisar as performances de identidade, considerando-se as experiências dos surdos com as produções literárias e linguísticas. Nesse viés, foram examinados três textos acadêmicos que tratam da poesia *slam* surda em diferentes contextos. Para o desenvolvimento deste estudo privilegiou-se a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva e de procedimento bibliográfico. A abordagem teórica privilegiará concepções atreladas aos gêneros discursivos e aos letramentos.

Posto isso, serão considerados os estudos do Círculo de Bakhtin, de Street e de Cosson. Os resultados preliminares indicam que a poesia *slam* ressignifica o orgulho da identidade surda desempenhando, assim, um papel valorativo das produções, haja vista os letramentos literário, crítico, e ainda, a representação cultural de um grupo.

Palavras-chave: *Slam Poetry*. Língua Brasileira de Sinais (Libras). cultura surda.

ABSTRACT

The spread of Sars-CoV-2, the virus responsible for COVID-19 in 2020, instigated new forms of interaction between digital technologies. In such situation, with the expansion of lives, the deaf community began to use social media platforms in order to intensify their political and social demonstrations. One of the forms of positioning was through slam poetry. In general, this artistic manifestation has been standing out in the outskirts as an instrument of denunciation in the face of a scenario of vulnerability that involves the re-existence of children, deaf people, women, black people and LGBTQIAPN+. From this context, a question that emerges in this research is: how can the slam poetry genre enhance the performance manifestations of the Brazilian deaf community? In order to answer the question, this work aims to firstly discuss the way the slam poetry genre is organized, given the artistic manifestations of the Brazilian deaf community. Next, we aim to analyze identity performances, considering the experiences of deaf people with literary and linguistic productions. In this sense, three academic texts that deal with deaf slam poetry in different contexts were examined. For the development of this study, qualitative, exploratory and descriptive research and bibliographical procedures were preferred. The theoretical approach will privilege concepts linked to discursive genres and literacy. That said, studies by the Bakhtin Circle, Street and Cosson will be considered. Preliminary results indicate that slam poetry reframes the pride of deaf identity, thus playing a role in valuing productions, considering literary lyrics, criticism, and also the cultural representation of a group.

Keywords: Slam Poetry. Brazilian Sign Language (Libras). Deaf culture.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade surda brasileira vem, ao longo de sua história, procurando ser protagonista, e para isso vem fazendo uso dos espaços, sejam eles nas artes, na política e nas universidades. Nesse sentido, Rezende (2010, p. 75) enfatiza que os sujeitos surdos são pertencentes a uma comunidade linguística e cultural distintas. Assim, mesmo vivendo na mesma sociedade dos ouvintes, necessita de tempos em tempos lutar por seu espaço em uma sociedade de maioria ouvinte. Uma das

maneiras dessa comunidade ser percebida na sociedade é através do uso da arte, e, nisso, o *slam*, nos últimos anos, abre espaço para debate e para críticas tanto para ouvintes como para os surdos. A arte *slam*, porém, não é difundida em todos os meios na nossa sociedade, e quando fazemos referência a esse novo gênero há estranheza nas pessoas. Muitos, inclusive, confundem *slam* com Islamismo. Sendo assim além de abordar o *slam* na comunidade surda, vamos, no decorrer da pesquisa, tentar responder algumas destas dúvidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Slam Poetry*

Começamos apresentando o que é o *Slam Poetry*, e qual é o significado da palavra *slam* em língua portuguesa, pois sempre que se fala no *slam*, surge esse questionamento. Segundo Neves (2017, p. 93):

A palavra *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do nosso “pá!” em língua portuguesa. A onomatopeia foi emprestada por Marc Smith.

Cabe destacar que, inicialmente, o *slam* não tinha caráter competitivo. Segundo Santos (2018, p. 1) o *Slam Poetry* com caráter de competição foi criado nos anos 90 pelo americano Marc Kelly Smith. Sendo assim o *slam* passou a ser uma disputa em que poetas recitam um trabalho de autoria própria, que passa por uma comissão que qualifica e julga tais performances e escritos.

Com o passar do tempo, o movimento o *Slam Poetry* é influenciado pelo movimento *Hip Hop*, e a ele agregaram-se diversas outras temáticas nas poesias, ampliando assim discussões sobre vários problemas sociais como, por exemplo, o racismo, machismo, LGBTfobia e diversas desigualdades contextuais. Esse movimento tem se ampliado para diversos lugares, inclusive na América Latina.

Estudos, como por exemplo de Johnson (2017), destacam que essa poesia permite aos indivíduos surdos a expressão de seus pensamentos, das emoções e das experiências por meio da autoexpressão criativa. Os resultados apontaram para avanços em habilidades de leitura, de escrita e de compreensão de texto, e também, que, o *slam* contribuiu no desenvolvimento de identidade e orgulho surdo.

Outrossim, a pesquisa de Jones (2019) evidencia como a participação em eventos de *slam* pode promover um senso de pertencimento à comunidade surda e fortalecer os laços entre os membros dessa comunidade. Isso faz com estes possam desenvolver uma “voz” ativa com a qual poderão compartilhar suas experiências.

2.2 *Slam Poetry* no Brasil

E como esse movimento adentrou no Brasil e na comunidade surda?

De acordo com Roberta D’Alva (2011), o *slam* chegou ao Brasil em 2008 e começou a ganhar destaque no cenário nacional e na comunidade surda, segundo Araújo (2020, p. 12), em 2010, com o grupo Corposinalizante, a partir de um curso de formação para jovens surdos denominado *Aprender para Ensinar*, realizado por Cibele Lucena e Joana Zats Mussi no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Ainda segundo a autora, resultou desse movimento, no ano de 2014, o surgimento do grupo *Slam* do Corpo, em parceria com o Sarau do Burro e Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. O *slam* surdo surge, então, por meio da parceria linguística entre surdos e ouvintes, onde se encontram a língua sinalizada e a oralizada.

Nesse contexto, ambas as línguas, mesmo tão distintas, encontram-se em sintonia. Quando falamos em distinção não estamos nos referindo a inferioridade ou superioridade linguística, mas sim de diferenças em sua organização gramatical, pois uma língua é oral-auditiva, e a outra é visual-espacial. Além disso, outras questões foram postas na situação de pesquisa, uma vez que o *slam* ainda é um gênero novo: questões como qual é a representatividade deste para a comunidade surda. Esse gênero é oriundo da poesia oral e marginal e traz em seu conteúdo questões sociais e periféricas, situações que ocorrem à margem da sala de aula, por exemplo, mas que estão vivas, gritantes e latentes nas letras do *slam*.

Hoje, no Brasil, temos três representantes do *slam* surdo que se destacam: a *slammer* Catharine Moreira e os *slammers* Edvaldo Santos (Edinho) e Leonardo Castilho (Leo). O *slammer* Leonardo Castilho (*apud* Santos, 2010, p. 03) afirma que existe uma troca no trabalho entre surdos e ouvintes, e o *slam* proporciona a reflexão sobre a incansável luta de resistência surda e seu empoderamento linguístico e identitário. Brizola e Lourenso (2019, p. 180) afirmam que as batalhas são compostas por poesias marginais, abordando questões sociais que podem ser às vezes visões

gerais ou ainda “particulares como experiências de vida”. Mesmo com essa visão, o *slam* e a comunidade surda ainda estão afastados da sociedade ouvinte.

Nesse sentido, Araújo e Nascimento (2021) convidam o leitor à reflexão: “apesar do surgimento de múltiplas identidades e sujeitos, ainda há a precarização e marginalização de culturas minoritárias e isso se reflete no âmbito estético”. Ainda segundo os autores (p. 249), existem “práticas de afirmação e resistência emergindo por parte desses grupos sociais, à medida que tais indivíduos estão consolidando suas identidades por meio de suas vozes, inclusive, pela via artística”.

O *slam* se legitima para a comunidade surda como uma bandeira, mais um levante de que essa comunidade se faz presente e resiste na sociedade.

Nessa linha, os surdos, a cada dia, expressam-se, transgredindo a ordem social ouvinte através do *slam*. A comunidade surda, por meio da poesia, arte e literatura, reexiste e conquista o reconhecimento no mundo como um sujeito surdo, expressando suas ideias e identidades, seja pela literatura ou arte performática, além de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. E quando falamos de reexistência, a luta para reexistir acontece, inclusive, por meio da poesia marginal.

À luz destas referências e discussões, percebe-se como a prática do *slam* na comunidade surda é um instrumento que serve de luta para esses indivíduos serem vistos não apenas como seres à margem, mas como sujeitos com consciência crítica demonstrada através da arte.

2.3 Linguagem e gênero por Mikhail Bakhtin

Sendo o *slam* um gênero novo, oriundo de outras comunidades e de outras culturas que não a surda, ocupando espaço nessa comunidade para debates nos faz refletir sobre o trabalho de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2006), em que discorre sobre a linguagem como fenômeno social e cultural, onde a comunicação verbal promove a interação entre indivíduos em um determinado contexto social. A poesia *slam*, sendo poesia periférica, vem ao encontro de uma demanda da comunidade surda, que é a busca de espaço literário para difundir sua língua e cultura. Nesse sentido, Bakhtin afirma ainda que dentro dessa criação verbal está, inclusive, a literatura, que é, segundo o autor, um diálogo entre diferentes perspectivas de um determinado contexto social e histórico. Convém salientar que a “polifonia”, multiplicidade de vozes em um texto, cria diversos pontos de vista que colidem e

interagem. Para Bakhtin, os gêneros discursivos não são rígidos, mas suscetíveis às transformações geradas pela interação dos sujeitos:

[os gêneros discursivos] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Nessa esteira, essa abordagem influenciou profundamente os estudos literários, linguísticos e culturais, oferecendo uma perspectiva enriquecedora sobre como compreender e analisar a linguagem e a criação verbal – e isso é visível especialmente na produção em Libras, como o *slam* surdo, em que acontece a interação entre indivíduos múltiplos em um gênero que é, em sua essência, desapegado de normas.

2.3 Letramento literário e crítico

Brian Street (2014) aborda o letramento não apenas como habilidade técnica e individual, mas como prática culturalmente situada e socialmente construída. Isso significa que o letramento é influenciado pelos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que ocorre. Também investiga as desigualdades relacionadas ao letramento, analisando como fatores como classe social, gênero, etnia e identidade afetam a maneira como as pessoas se envolvem com a leitura e escrita.

Nesse aspecto, o autor faz com que pensemos na poesia *slam* e sua função na comunidade surda. Os fatores apontados por Street são desigualdades presentes neste grupo. Sendo assim, o *slam* vem como um gênero de acolhimento dessa minoria linguística. Cabe ressaltar que o *slam* tem ~~em~~ um cunho literário crítico, pois vem carregado em suas letras de denúncias das mais variadas esferas sociais. O que remete aos ensinamentos de Cosson (2006), que propõe que o letramento literário seja baseado em um conceito amplo de letramento, uma vez que a leitura é uma prática social que transforma as relações humanas. Ele se distancia das visões tradicionais sobre o ensino da literatura, por exemplo, e não estabelece modelos fixos para o letramento literário.

O estudo em conjunto destes letramentos encoraja o questionamento frente a preconceitos e estereótipos, criando cidadãos críticos e conscientes, capazes de

participar ativamente da sociedade – especialmente os excluídos, como surdos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho, sendo uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, realizou buscas na *internet* em *sites*, revistas eletrônicas e publicações em anais.

Segundo Sousa *et al* (2021), uma pesquisa bibliográfica baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Ainda segundo os autores, a “pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico” (Sousa *et al*, 2021, p. 66). Para os autores, a realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador deve ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

Esta pesquisa se deu através da seleção de estudos previamente publicados sobre a poesia *slam* dentro da comunidade surda. Para dar conta das questões postas nesta pesquisa, a revisão de literatura selecionou três textos de diferentes abordagens sobre tema para que mais de um ponto de vista fosse analisado. Apesar de todos os textos escolhidos se basearem no trabalho do grupo *Slam do Corpo* (por seu caráter vanguardista), cada texto se ancora em uma perspectiva específica sobre a poesia *slam* dentro do escopo deste artigo. E sendo o *Slam do Corpo* um grupo tão inovador, nada mais que lógico que acabe sendo uma escolha nesse trabalho para elucidar o início do *slam* na comunidade surda no Brasil.

3.1 Materiais analisados

A primeira pesquisa a se destacar aqui foi o trabalho de conclusão de curso *Slam do Corpo e empoderamento surdo: contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para educação bilíngue* de Denise Penha Viveiros (2020). A autora privilegiou o viés analítico netnográfico, ou seja, a partir do ciberespaço - o uso do *slam* nas narrativas surdas nas plataformas digitais na educação bilíngue para surdos, especificamente com o uso do trabalho do grupo *Slam do Corpo*. Na pesquisa, 34 vídeos foram analisados.

Viveiros concluiu que uma das principais contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para a educação bilíngue é representatividade. O *Slam do Corpo* propicia para os surdos um lugar de voz na sociedade e no ambiente educacional e possibilita que a cultura surda esteja inserida em seu cotidiano, tornando a experiência educacional mais inclusiva e real. Isso é de grande importância para a formação de identidade e valorização cultural dessa comunidade, já que, caso contrário, o surdo teria dificuldade em ter acesso a uma educação plena de qualidade e inclusiva.

Outra contribuição, segundo a autora, é a promoção do empoderamento surdo. As poesias *slam*, em sua maioria, apresentam narrativas de superação e luta contra a exclusão e a opressão. Isso permite que os surdos se sintam fortalecidos e representados, valorizando a suas experiências e sua cultura. Esse empoderamento se reflete em sua educação, que ganha uma nova dimensão, sendo valorizada e inserida de forma plena e ativa no ambiente educacional.

Na sequência, o segundo texto analisado foi *Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira?*, artigo de Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento (2021).

Os autores discorrem sobre a possibilidade do *slam* surdo ser uma representação literária e naturalmente performática, já que a língua de sinais é visoespacial. Para a análise, tomaram como base a obra *Empatia: um pequeno manual da cultura surda*, novamente do grupo *Slam do Corpo*. O livro é um conjunto de poesias, entrelaçando textos com a língua de sinais, que reflete a diversidade de experiências e histórias vividas pelos autores, e estes buscam transmitir seus pensamentos e anseios através da poesia visual e da variedade de signos.

Segundo os autores, a literatura surda representa a experiência visual do sujeito surdo em palavras e gestos e se desenvolveu como uma forma de afirmação da cultura surda em um mundo que marginaliza pessoas com deficiências, e como um meio de resistência e inclusão.

Os autores concluem que a poesia *slam* surda é, sim, uma manifestação literária contemporânea que reforça o protagonismo surdo e desafia o tradicionalismo da literatura canônica, e destacam que o direito à Literatura é um dos muitos ao qual esta comunidade tem direito.

O terceiro trabalho analisado foi *Reflexões sobre a identidade surda, a partir da poesia negro surdo (Slam do corpo)*, de Gerciane Maria da Costa Oliveira, Kyara Maria de Almeida Vieira e Denise Penha Viveiros (2022).

As autoras estudaram o trabalho do *slammer* Edinho Santos, novamente do grupo *Slam do Corpo*, haja vista os pressupostos teóricos dos estudos culturais e dos estudos surdos. O objetivo era analisar a performance de *slam* e sua relação com a identidade surda.

As autoras concluíram que a poesia *slam* pode ser utilizada como uma forma de resistência e existência cultural pela comunidade surda. Essa expressão artística apresenta uma linguagem rica em expressão visual, em consonância com a cultura surda, que é caracterizada por vivências predominantemente visuais. Logo, o poeta utiliza a poesia para expressar a sua perspectiva de vida, enquanto pessoa surda, e ainda, para discutir a sua relação com a sociedade ouvinte e opressora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia *slam* surda encontra-se enraizada nos valores e características culturais da comunidade surda, manifestando-se tanto como forma de expressão e resistência quanto como um reflexo da sua identidade cultural.

Resultados preliminares indicam que o envolvimento deste grupo com a poesia *slam* incentiva o orgulho da identidade surda dos participante porque desafia as percepções da surdez como limitação, o que fortalece sua autoestima.

As análises dos materiais estudados indicam que a poesia *slam* desempenha, sim, um papel significativo no letramento literário e no empoderamento da identidade na comunidade surda. A participação dos surdos, em um espaço seguro com seus iguais, permite que a comunidade explore suas próprias narrativas, comunique experiências e desafie estereótipos associados à surdez, fortalecendo o senso de autoidentidade.

O *slam* permite que os participantes compartilhem, entre os seus, as suas histórias de forma autêntica, com nuances culturais próprias, sendo um meio de comunicação inclusivo que vai além das limitações da linguagem escrita ou falada tradicionalmente – o que vem ao encontro da percepção bakhtiniana de que o sujeito se constitui e compõe suas relações através da linguagem, que, por sua vez, é representada no *slam* em gêneros discursivos mutáveis e intercambiáveis.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira?. **E-Scrita**: Revista do curso de Letras da Uniabeu, Nilópolis, v. 12, janeiro-junho 2021. Disponível em: revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4131/pdf. Acesso em: jun. 2023.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALABUCH, Maria de L. R. **Letramentos críticos e translingualismo em Libras**: Uma ideia. Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens - UFMS. Campo Grande | MS Vol. 23 | Nº 45 | 2019. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/235432614.pdf>> Acesso em jul. de 2021.
- BARBOSA, L. **Movimento Slam no Brasil e no RS**: Origens, características e dinâmicas das batalhas poéticas de juventude (2019). 12 f. Tese (Doutorado) - Curso e Educação, UFRGS, Rio Grande do Sul.
- BRIZOLA, Ana C. A. LOURENSO, Bruna. **Mulheres nos Slam's**: de musas a poetas. Revista Sociologias Plurais, v. 6, n. 1, p. 183-202, jan. 2020. Disponível em: <revistas.ufpr.br/sciplr/article/download/71456/40292>. Acesso em: jun. de 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça**– o *poetry slam* entra em cena. Synergies Brésil n° 9 - 2011 p. 119-126.
- JOHNSON, D. (2017). The Impact of Spoken Word Poetry on the Literacy Development of Deaf and Hard of Hearing Youth. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 22(3), pp.303-315.
- JONES, L. (2019). The Role of Spoken Word Poetry in Building Community and Empowering Identity in the Deaf Community. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 24(1), pp. 54-65.
- NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- OLIVEIRA, Gerciane Maria da Costa; VIEIRA, Kyara Maria de Almeida; VIVEIROS, Denise Penha. Reflexões sobre a identidade surda a partir da poesia Negro Surdo (Slam do Corpo). **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 26, ed. 49, p. 115-136, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/50556>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- POLIVANOV, B. B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 16 jul. 2014.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. (Capítulo 3: Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista). Disponível em: repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074. Acesso em: jun. de 2023.

REIS, Samid. **Slam do corpo no manos e minas: empatia**. 2017. (2 min. 07 s.) Disponível em: [youtube.com/watch?v=jP3Qt67Ua2o](https://www.youtube.com/watch?v=jP3Qt67Ua2o) Acesso em 13 jul. 2019.

SANTOS, Natielly de J. **O Slam do Corpo e a representação da poesia surda**. Revista De Ciências Humanas, 18(2). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>. Acesso em: jun. de 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>. Acesso em jul. de 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, São Paulo, ano 2021, v. 20, n. 43, ed. 43, p. 64-83, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 3 abr. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

VIEIRA, W. N.; DE SOUZA, L. S. **Letramento crítico cultural, leitura de mundo e formação da cidadania**: proposta didático-metodológicas em tempos de pandemia. Afluente: Revista de Letras e Linguística, São Luís, p. 278–300, 2022. DOI: 10.18764/2525-3441v7n20.2022.14. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/16721>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VITAL, Vagner; ALVES, Gabriela. Surdo de nascença, Edinho faz poesia com a língua de sinais. **Mural**, São Paulo, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/surdo-de-nascenca-edinho-faz-poesia-com-a-lingua-de-sinais/>. Acesso em: jun. 2023.

VIVEIROS, Denise Penha. **Slam do Corpo e empoderamento surdo**: contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para educação bilíngue. Orientador: Kátia Michaele Conserva Albuquerque. 2020. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1145>. Acesso em: 6 jul. 2023.



Capítulo 11

**REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA PARA A
CIDADANIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE
COVID-19**

**Renan Eliazaf Rodrigues dos Anjos
Venicius de Souza Nascimento
Cristiano Rodrigo Gobbi**

REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Renan Eliazaf Rodrigues dos Anjos

Licenciado em Matemática pelo IFRN – campus Santa Cruz. Pós-graduando em Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN – campus Zona Leste. E-mail: renaneliazaf@outlook.com

Venicius de Souza Nascimento

Licenciado em Matemática pelo IFRN – campus Santa Cruz. Pós-graduando em Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio – campus Zona Leste. E-mail: venicius69vs68@gmail.com

Cristiano Rodrigo Gobbi

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor de Matemática no IFRN – campus Santa Cruz. E-mail: cristiano.gobbi@ifrn.edu.br

RESUMO

A matemática é uma ciência que, apesar de não parecer muito atrativa para a população em geral, contribui para as mais diferentes áreas da sociedade, no contexto da pandemia da COVID-19, ela surge por meio de modelos matemáticos que sistematizam e simplificam diversos fenômenos das mais variadas naturezas que ocorrem, se mostrando uma ferramenta imprescindível para orientar como enfrentar esse problema. Nesse trabalho é realizada uma reflexão sobre a relevância da matemática na formação de indivíduos autônomos e conscientes, que tenham a capacidade de distinguir as diversas informações, fake news de caráter negacionistas e alienadoras, em momentos de urgência social. Além disso, a importância desta ciência, que fornece base concreta para a tomada de decisões consciente, numa perspectiva individual e coletiva. Esse estudo destaca a necessidade de alinhar a matemática aos preceitos éticos na formação de cidadãos reflexivos e críticos, a fim de que possam compreender as implicações matemáticas e fazer interpretações durante a pandemia, destacando a importância da conscientização individual para evitar a alienação, embasando-se nas diretrizes educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que revela a importância da matemática para a

compreensão de fenômenos e, inclusive, para salvar incalculáveis vidas, durante a pandemia, no Brasil e em muitos países.

Palavras-chave: Matemática. Covid-19. Cidadania.

ABSTRACT

Mathematics is a science that, despite not seeming very attractive to the general population, contributes to the most different areas of society, in the context of the COVID-19 pandemic, it emerges through mathematical models that systematize and simplify various phenomena of the most varied natures that occur, proving to be an essential tool to guide how to face this problem. This work reflects on the relevance of mathematics in the formation of autonomous and conscious individuals, who have the ability to distinguish between different information, fake news of a denialist and alienating nature, in moments of social urgency. Furthermore, the importance of this science, which provides a concrete basis for conscious decision-making, from an individual and collective perspective. This study highlights the need to align mathematics with ethical precepts in the formation of reflective and critical citizens, so that they can understand the mathematical implications and make interpretations during the pandemic, highlighting the importance of individual awareness to avoid alienation, based on in educational guidelines. This is a qualitative bibliographical research, which reveals the importance of mathematics for understanding phenomena and, even, for saving countless lives, during the pandemic, in Brazil and in many countries.

Keywords: Mathematics. Covid-19. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Também conhecida como “a rainha das ciências”, a matemática tem um papel fundamental nas mais diversas áreas sociais para o desenvolvimento e estabelecimento desde as primeiras civilizações até a nossa sociedade atual. Entretanto, ela é facilmente rotulada como uma ciência muito difícil, pouco estimulante ou desconexa com a realidade e de outros campos do saber. Porém, a matemática está presente em praticamente todos os âmbitos da hodiernidade, utilizada, inclusive, para interpretar os diversos fenômenos naturais, culturais, econômicos, sociais etc.

Dessa forma, ao viver em sociedade, torna-se essencial o entendimento destes conceitos para o pleno exercício da cidadania, compreendendo os direitos e deveres do indivíduo no Estado Democrático. Oechsler (2012, p. 10), pesquisadora nas áreas de educação matemática e cidadania, conceitua superficialmente o termo cidadania, relacionando o cidadão com o Estado: “Se, por um lado, o cidadão possui direitos e

também deveres para com o Estado, este lhe deve garantir os direitos básicos, como proteção, por exemplo, além de outros direitos, como o acesso à saúde e à educação”

No contexto atual, vivenciamos o que foi definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como: “O maior evento triste e marcante para a história da humanidade desde a Segunda Guerra Mundial.” (ALVES, 2020), a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Esse foi um momento em que, não apenas os profissionais da saúde e gestores públicos tiveram um papel fundamental e determinante, mas também os matemáticos, com suas ferramentas e modelos para projetar cenários e medidas de planejamento nesse enfrentamento. (JORNAL DA USP, 2020). Não é de hoje que os matemáticos têm essa função em cenários similares

O matemático e físico holandês Daniel Bernoulli (1700-1782), a quem se atribui a primeira modelagem matemática da propagação de doenças infecciosas, elaborou uma abordagem que mostrou a eficácia da técnica de inoculação preventiva contra a varíola, então um problema comum na Europa. (FIORAVANT, 2020, p. 41).

Voltando para a atualidade, a pandemia da COVID-19 foi marcada por diversos objetos matemáticos, muitas vezes, apresentados de maneira errônea. Nesses momentos, fica ainda mais evidente a importância da matemática para a compreensão dos fenômenos que estão a nossa volta. À vista desse fato, atentamos ao seguinte questionamento: Qual a relevância da matemática para o exercício da cidadania no contexto da pandemia de COVID-19?

Tal problemática se faz pertinente, pois, neste período, indivíduos de todo o Brasil, ficaram expostos a representações matemáticas nos diversos meios de comunicação. Números de casos e mortes eram divulgados praticamente como boletins diários pela mídia, além disso, apresentações de termos como: crescimento exponencial, pico e achatamento da curva, por exemplo, eram ditos a todo momento, deixando aquele que não possuíam a compreensão destes termos alheio a tais informações.

A pandemia de Covid-19 trouxe a modelagem matemática para o primeiro plano da atenção e do debate público. Vocabulários como 'achatar a curva' tornaram-se parte do léxico coletivo. Governos de todo o mundo confiam na matemática não apenas para prever a epidemia, mas também para entender questões sociais como a hesitação em vacinar-se. (UNESCO, 2022, p. 3, tradução nossa).

Ou seja, concluímos que a matemática nos fornece insumos para o entendimento real e concreto da pandemia, desde seu avanço, no que diz respeito aos casos de contaminação e mortes em sua decorrência, até os temas relacionados a sociedade em si, no questionamento à ciência e vacinação, por exemplo.

Assim, levando o exposto em consideração, o objetivo geral deste estudo é: Analisar a relevância da matemática para o exercício da cidadania e tomada de decisões, no contexto da pandemia de COVID-19. A partir do objetivo geral, desencadearam-se os seguintes objetivos específicos: Discutir os elementos de ética e cidadania alinhados a matemática; investigar as potencialidades da matemática para a formação de indivíduos críticos; identificar as diversas implicações da divulgação e uso dados matemáticos relacionados à pandemia de COVID-19 na tomada de decisões.

Tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos de pesquisa propostos neste estudo, os quais necessitam de uma reflexão teórica sobre a importância da matemática para o exercício da cidadania, considerando o contexto da pandemia de Coronavírus como universo de aplicação desses saberes, percebemos características da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

Como já apresentado, esse trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foram consultadas diversas fontes, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios, sites e revistas que estejam alinhados aos objetivos e justificativa deste trabalho, ou seja, que tratem dos temas: educação matemática; ética e cidadania; pandemia de COVID-19. Esses tópicos foram inseridos em buscadores científicos como o *Google Acadêmico*, considerando trabalhos de diferentes áreas do conhecimento e idiomas. Para Moresi (2003, p. 35), a “Pesquisa Bibliográfica é aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet.”

A fim de atingir os objetivos propostos, cada fonte foi selecionada e analisada de acordo com sua relevância, credibilidade e atualidade, ou seja, este levantamento se desenvolveu a partir de interpretações, denotando uma abordagem qualitativa ao estudo. Moresi (2003, p. 69), expõe que “A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes”.

Por fim, reiteramos que a construção desta pesquisa se deu em virtude dos acontecimentos recentes, os quais denotaram a relevância matemática em um enfoque crítico para a formação cidadã. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa teórica, que busca investigar, analisar e discutir a relevância da educação matemática para o exercício da cidadania, à vista do cenário da pandemia de COVID-19, implica em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando-se em conta o que foi estudado, percebemos como é importante que a matemática esteja alinhada aos preceitos éticos na formação de cidadãos reflexivos e críticos para que, durante uma pandemia, o indivíduo possa perceber as implicações matemáticas e fazer suas interpretações. Não se pede, obviamente, que as pessoas tenham conhecimentos profundos sobre as formas de modelagem matemática, mas que elas entendam o que foi exibido nos debates públicos.

Este entendimento é de suma importância, pois, nem sempre quem realiza a divulgação dos dados ou fala abertamente sobre a propagação do vírus é uma pessoa com capacidade técnica para elucidar tal assunto, logo, a explanação poderá ser feita de maneira errônea, com interpretações e termos mal colocados. Durante a pandemia de COVID-19, isso foi evidenciado não só por falta de conhecimento, mas também por má fé na manipulação dos dados e exposição de informações falsas.

No Brasil, as ditas *fake news* eram divulgadas através das mídias e redes sociais, potencializando os efeitos devastadores que o país já enfrentava. Segundo o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - UNDP (2021), notícias falsas ou tendenciosas podem manipular a opinião pública e levar a descrença da credibilidade da ciência, o que seria um retrocesso para a sociedade.

Além disso, este documento revelou um aumento da utilização das redes sociais no período pandêmico, tendo no Brasil, o crescimento de cerca de 10 milhões de usuários, ademais, notou-se uma grande veiculação de informações falsas referentes a pandemia, no que tange o surgimento do vírus, efeitos colaterais das vacinas e até mesmo implantação de microchips ao vacinar-se, entre outros conteúdos que poluem o ambiente informacional. “Uma pesquisa de fevereiro da empresa Inteligência em Pesquisa e Consultoria (Ipec) mediu a aderência a esse tipo

de afirmação falsa e constatou que 46% dos entrevistados concordavam com ao menos uma fake news.” (TERRA, 2021).

Vale ressaltar, que muitas vezes, tais informações são embasadas em representações matemáticas abastardadas, implantadas ou interpretadas erroneamente. Foi observável, neste período, a utilização de gráficos e dados para distorcer a realidade pandêmica, por exemplo, além da utilização de dados crus sem a análise estatística. Dessa forma, nota-se um emprego deste campo científico de forma antiética, induzindo uma grande parcela da população ao entendimento equivocado daquele fenômeno.

As possibilidades quanto a aplicação de modelos matemáticos são muitas, por exemplo, é possível estimar: Quantos pacientes estarão infectados no ápice (ou pico) da pandemia; qual o perfil dos casos de maior risco; como o vírus se espalha por um determinado espaço, bem como a velocidade em que isso ocorre e a parcela da população que será afetada ao final do ciclo. (MARINHO, 2021).

A construção de um modelo matemático preciso e fiel a realidade do fenômeno analisado é uma tarefa de grande complexidade, pois são muitas as variáveis e a legitimidade dessas informações que devem ser levadas em conta, caso contrário teremos um modelo incerto. Mas os benefícios desses esforços podem ser observados nos resultados positivos, por exemplo, no início da pandemia o Reino Unido havia decidido adotar a estratégia de não aderir a nenhuma forma de restrição de contato social, com o objetivo de que o vírus se espalhasse e rapidamente a população adquirisse imunidade.

O governo do Reino Unido desistiu dessa ideia quando uma equipe de especialistas epidemiológicos do *Imperial College of London* apresentou uma previsão de como se desenrolaria a disseminação do COVID-19 em diferentes cenários de contenção para o Reino Unido e para os Estados Unidos. (ABEN NACIONAL, 2020).

A estimativa era de que o sistema de saúde não suportaria a alta demanda e que isso acarretaria mais de 250 mil vidas que seriam perdidas. Segundo Marcelo Viana, diretor-geral do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), em uma participação no *Jornal o Globo*, afirma que “O governo do Reino Unido levou o combate a sério e a catástrofe foi evitada” (ALFANO, 2020). O mesmo estudo ainda defende que a adoção das estratégias sugeridas pôde salvar mais de quinhentas mil vidas aqui no Brasil.

Através dos esforços de estudos científicos, foi possível a preservação de incalculáveis vidas ao redor do mundo, por meio de adoção de práticas coletivamente adotadas, mas também de maneira individual. Tivemos ainda outras conquistas, como por exemplo a valorização da ciência como fonte confiável de informações e caminho a se seguir, com a escolha racional e embasada em evidências sólidas. “A pandemia fez com que a confiança na ciência aumentasse: de acordo com um estudo feito pelo *Edelman Trust Barometer*, 85% das pessoas no mundo acreditam que é preciso ouvir mais os cientistas e menos os políticos. No Brasil, a porcentagem foi de 89%.” (ALVES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto nesse trabalho, fica mais clara a importância da matemática aliada a outras ciências com o objetivo de entender o comportamento dos mais variados fenômenos que ocorrem, em especial, no cotidiano, que esse entendimento contribua de alguma forma para buscar as melhores abordagens e soluções em benefício maior. Também percebemos a importância da conscientização individual, para que cada pessoa exerça plenamente sua autonomia, evitando assim uma alienação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 2). A educação tem a função de dar autonomia ao sujeito, garantindo-lhe condições de compreender a sua realidade, que esse conhecimento o mova, assim, a tomar decisões consciente mediante reflexões, de maneira crítica e racional diante de acontecimentos relevantes, bem como exercer seu papel cidadão no estado democrático de direito.

Reconhecemos que essa temática escolhida para ser abordada é um assunto muito sensível e com diferentes níveis e camadas de aprofundamento que podem ser considerados, além do fato de que o fenômeno analisado impactou fortemente outras esferas sociais, como por exemplo a economia. Deixamos assim, este tema como uma sugestão de trabalhos futuros que podem ser abordados por pares que considerarem pertinentes.

REFERÊNCIAS

- ABEN NACIONAL. **Saiu a modelagem estatística do Imperial College London para os cenários do COVID-19 no Brasil**. ABEn Nacional, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.abennacional.org.br/site/2020/03/29/saiu-a-modelagem-estatistica-do-imperial-college-london-para-os-cenarios-do-covid-19-no-brasil/>>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ALFANO, B. **Em alta na pandemia, matemáticos encaram evasão e onda negacionista**. O Globo, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/em-alta-na-pandemia-matematicos-encaram-evasao-onda-negacionista-24454389>>. Acesso em: 29 out. 2020.
- ALVES, Isabela. **Pandemia de Covid-19 mostra importância da ciência para a sociedade**. Observatório do Terceiro Setor, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://observatorio3setor.org.br/noticias/pandemia-de-covid-19-mostra-importancia-da-ciencia-para-a-sociedade/>>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2023.
- FIORAVANTI, C. **Para prever os rumos das epidemias**. Pesquisa FAPESP. São Paulo, ed. 292, p. 40-43, 17 jun. 2020. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/modelagem-epidemiologica-ganha-visibilidade/>>. Acesso em: 26 out. 2023.
- JORNAL DA USP. **Equação de vida: como a matemática modela a pandemia? Cientistas de centro de pesquisa da USP trazem contribuições dos números para o entendimento sobre os efeitos do coronavírus**. Jornal da USP, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/equacao-de-vida-como-a-matematica-modela-a-pandemia/>>. Acesso em: 26 out. 2023.
- MARINHO, D. **CDTS ENTREVISTA: DANIEL MARINHO SOBRE MODELOS MATEMÁTICOS NA PANDEMIA DE COVID-19**. [Entrevista concedida a] Gardênia Vargas e Fernanda Fonseca. CDTS/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.cdts.fiocruz.br/noticias/cdts-entrevista-daniel-marinho-sobre-modelos-matematicos-na-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 27 out. 2023.
- MORESI, E. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, PRPG, 2003.
- OECHSLER, V. **O Ensino Da Matemática Com Um Enfoque Crítico: Formação De Cidadãos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, p. 135. 2012.
- TERRA. **Conscientização em meio à pandemia**. Terra, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/conscientizacao-em->

meio-a-pandemia,782251a020515053eb1ece29ef77e492kpgkx8t3.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNDP. **Exploring COVID-19 online debates and information pollution in Latin America and the Caribbean**. Nova York: UNDP, 2021. Disponível em: <<https://www.undp.org/latin-america/publications/exploring-covid-19-online-debates-and-information-pollution-latin-america-and-caribbean>>. Acesso em 20 out. 2023.

UNESCO. **Mathematics for action: supporting science-based decision-making**. Paris, France: UNESCO, 2022.



Capítulo 12
FORMAÇÃO DE DOCENTES E DE AUXILIARES
DAS CRECHES PÚBLICAS
Danielle Scheffelmeier Mei
Etiane de Fatima Theodoroski

FORMAÇÃO DE DOCENTES E DE AUXILIARES DAS CRECHES PÚBLICAS

Danielle Scheffelmeier Mei

Docente, Mestra em Comunicação e em Educação pela UFPR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da UTFPR, danielle.scheffelmeier@gmail.com

Etiane de Fatima Theodoroski

Docente, Mestra e Doutoranda em Educação pela UFPR, etianetheodoroski@gmail.com

RESUMO

Este capítulo visa analisar dados sobre a formação dos/as profissionais da educação das creches públicas do Brasil em 2020. Especificamente, objetiva apresentar a formação de docentes e de auxiliares, e cotejar os resultados dos distintos cargos e áreas rural e urbana. Este estudo quantitativo utilizou os microdados do Censo Escolar de 2020, consultados na Plataforma Digital do Laboratório de Dados Educacionais. No referencial teórico são utilizados os estudos de autores/as que abordam em suas pesquisas o contexto do/a profissional da educação, além da legislação nacional voltada à valorização dos/as profissionais, especialmente sobre a formação deles/as, com foco na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014). O que se percebe é que mais da metade dos/as de auxiliares docentes não possui uma formação específica para atuar na creche, enquanto a maioria dos/as docentes possui Especialização com licenciatura ou Superior licenciatura ou complementação pedagógica. Há também desigualdades entre a área urbana e rural, tendo um maior número de profissionais com uma formação superior na área urbana.

Palavras-chave: Formação. Profissionais da Educação Infantil. Creches públicas.

ABSTRACT

This chapter aims to analyze data on the training of education professionals in public daycare centers in Brazil in 2020. Specifically, it aims to present the training of teachers and assistants, and compare the results of different positions and rural and urban areas. This quantitative study used microdata from the 2020 School Census, consulted on the Digital Platform of the Educational Data Laboratory.

In the theoretical framework, studies by authors who address the context of the education professional in their research are used, in addition to national legislation aimed at valuing professionals, especially regarding their training, with a focus on the Law of Guidelines and Bases (1996) and the National Education Plan (2014). What can be seen is that more than half of the teaching assistants do not have specific training to work in daycare, while the majority of teachers have a specialization with a degree or higher degree or pedagogical complementation. There are also inequalities between urban and rural areas, with a greater number of professionals with higher education in urban areas.

Keywords: Training. Early Childhood Education Professionals. Public daycare centers.

INTRODUÇÃO

As informações apresentadas neste capítulo referem-se ao trabalho intitulado “Formação dos/as profissionais da educação das creches públicas do Brasil”, apresentado e publicado nos anais do evento realizado em 2023 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná ¹¹. Esta pesquisa, agora mais aprofundada, buscou analisar dados sobre a formação dos/as profissionais que atuam na educação das creches públicas do país em 2020. Especificamente, apresentar a formação de docentes e de auxiliares, e cotejar os resultados dos distintos cargos e áreas rural e urbana.

Destaca-se que, atualmente, para trabalhar com as crianças pequenas, a formação mínima exigida dos/as profissionais varia conforme os diferentes municípios brasileiros, o que resulta em desigualdades. Estas são percebidas tanto entre os entes federados, nas etapas da Educação Básica, e até mesmo entre profissionais que atuam em conjunto dentro de uma mesma sala de aula, mas com distintas nomenclaturas, como no caso dos/as docentes e auxiliares docentes que são admitidos nas creches.

O tema está diretamente relacionado ao debate sobre a valorização desses/as profissionais e, a garantia de uma educação em condições de qualidade, afinal, essa formação profissional pode impactar no atendimento das crianças. Após duras penas,

¹¹ XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO).

atualmente a Educação Infantil é reconhecida como um direito social, e está vinculada aos sistemas municipais de ensino do país, e integrada à Educação Básica com a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há, portanto, um movimento pela superação do caráter assistencialista da creche. Ainda assim, mesmo depois de avanços, o trabalho com as crianças pequenas está imbricado com o ato do cuidado, o que leva a uma certa desvalorização dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil, por exercerem atividades que são vistas como próximas aos afazeres domésticos (Nascimento, 2019), o que impacta no status dos/s profissionais que atuam junto às crianças pequenas em relação a outros/as profissionais do magistério das demais etapas da educação básica.

Ressalta-se que o/a profissional que atua com crianças pequenas necessita de uma formação específica para que tenha recursos na atuação em situações relacionadas tanto ao educar, o trabalho pedagógico em si, e ao cuidar, que também perpassa a rotina desse trabalho. Infere-se que, a partir deste ponto, o investimento público é propulsor e correlacionado com a valorização desses/as profissionais, para que haja suporte financeiro em questões relacionadas a uma remuneração condigna, reserva de hora-atividade, equiparação salarial e a formação inicial e continuada. Assim, o capítulo se debruça sobre um panorama da formação dos/as profissionais que atuam nas creches do país.

A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Considera-se que a valorização dos/as profissionais da educação está relacionada a formação deles/as quando há a previsão de reserva de um terço da carga horária voltada também para a formação continuada, e não somente para a preparação de conteúdo. Desse modo, a progressão de carreira, conforme Jacomini e Penna (2016), garante que esses profissionais consigam melhores remunerações. Progressão, essa, que se dá por meio de formação continuada, desempenho individual. Os autores destacam que,

Nessa perspectiva, a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente. (Jacomini; Penna, 2016, p.196).

Fazendo um paralelo com remuneração e valorização docente, Barbosa (2014) demonstra que, ao serem comparados com outras profissões com a mesma formação, a remuneração dos/as professores/as do Brasil pode ser considerada baixa. Porém, conforme a autora, estudos da área da economia defendem a impossibilidade de comparação de remuneração entre categorias profissionais distintas. Nesse aspecto, interpreta-se que a maneira de os/as profissionais docentes progredirem na carreira é por meio da formação continuada.

Considerando a legislação nacional, a Meta 15 da Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), trata da formação dos/as profissionais da educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, coloca-se a qualificação e a formação como um direito dos/as profissionais da Educação Básica, além de um requisito importante para o exercício da profissão, o que, infelizmente, não se concretiza na prática. Ademais, a Meta 16 do PNE também destaca a formação, especificamente em nível de pós-graduação, trazendo como objetivo:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação aponta para o dever da garantia a, pelo menos, metade dos/as profissionais da Educação Básica até 2024, a formação continuada, o que pode incluir a especialização, o mestrado e/ou o doutorado. No entanto, convém considerar que para atuarem na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação mínima exigida é o nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996). Com isso, a legislação aponta para a obrigatoriedade de uma formação específica, o magistério, mas apresenta também a importância da formação em nível de graduação e pós-graduação, por meio da garantia da formação continuada aos/as profissionais.

Apontamentos de Tardif e Raymond (2000) trazem reflexões importantes sobre a realidade do trabalho docente. Um dos pontos destacados pelos autores é que a profissão docente é aprendida a partir de conhecimentos prévios que todos temos por meio de uma experiência prática nos bancos escolares, também aprendida por professores/as enquanto alunos/as, e novos saberes, mais embasados depois, adquiridos ao longo da formação para o exercício da docência. Assim, estão imbricados saberes provenientes da prática cotidiana, concomitantemente aos conhecimentos aprendidos com a pesquisa e que são, posteriormente, incorporados no processo de ensino e aprendizagem, juntos aos/as estudantes.

Tardif e Raymond (2000) demonstram, ademais, que muitas pessoas sentem uma certa tranquilidade em opinar sobre o fazer docente, pelo fato de as pessoas terem proximidade com a profissão desde a infância, ainda que não sejam professores/as formados/as. Nesse aspecto, a impressão que fica é que as pessoas, por já terem passado pelos bancos escolares, de maneira geral, tendem a criticar a profissão. Isso não costuma acontecer com outras profissões com as quais a maioria da população não tem tanto contato.

Sendo assim, a desvalorização docente se acentua no momento em que se considera passível de julgamento essa profissão, pois é algo já experimentado, em certa medida, por uma grande parcela da população. Assim, é uma profissão já vista de maneira diferente pois o “fazer docente” parece já ser experimentado, e mesmo como estudantes já há um julgamento sobre como um modo seria mais interessante do que outro.

A formação docente consistente é essencial para que esse/a profissional se sinta seguro/a de sua prática pedagógica sabendo que domina o método adequado para atuar de maneira mais efetiva na formação dos/as educandos (as). A partir desta perspectiva, estabelece-se que o ensinar não é algo inato, mas aprendido também a partir da formação adequada e continuada.

Além disso, os autores também discorrem sobre o trabalho invisibilizado dos professores e professoras, pois a elaboração das aulas e escolha dos conteúdos também deve ser considerado no cotidiano. Considerando, nesse aspecto, que o trabalho docente não se limita ao tempo despendido com os estudantes, mas do preparo das aulas, a reserva de hora-atividade se apresenta como uma luta pertinente e uma vitória do ponto de vista das lutas organizadas por melhores condições de trabalho (MEI, 2020).

Côco (2015) frisa, ao escrever sobre a carreira docente, que há uma necessidade de uma formação pedagógica diferenciada para profissionais que atuam com a Educação Infantil. Em se considerando um campo em construção, há questões que se relacionam ainda com o fazer docente, as concepções sobre infância e a própria destinação dos recursos públicos, para que essa atividade seja realizada a fim de atingir um certo grau de qualidade da educação e que atenda às crianças de forma satisfatória, respeitando os rituais, espaços e o próprio tempo de desenvolvimento de cada criança. E esse olhar só será despertado por meio da formação adequada e da prática pedagógica.

Sublinha-se, neste contexto, percepções importantes de Côco (2015) no que diz respeito às particularidades da Educação Infantil em um cenário nacional. De modo geral, o que a autora destaca é a ausência de uma formação mais prática e específica para essa etapa da educação básica, menos investimentos em relação à outras etapas. Também, uma falta de preparo, tanto da formação inicial quanto da continuada, para lidar com a multiplicidade de encontros (com as crianças, com as famílias, com a gestão escolar).

Considerando ainda, diferente do que ocorre em outras etapas, a presença, em sala de aula, de profissionais sem a devida qualificação para atuação com crianças pequenas. Na prática, conforme destaca a autora, o que ocorre é a dedicação desses profissionais às tarefas de cuidado, sendo que os/as docentes se debruçam sobre as atividades propriamente pedagógicas.

A educação de crianças pequenas, em especial de bebês, envolve momentos relacionados ao cuidar e ao educar. O primeiro diz respeito às rotinas como a alimentação e de descanso. O educar, por sua vez, se reflete nas atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, por meio de desenho, os primeiros contatos com artes. Porém, para além das atividades como desenho, pintura, recorte, o brincar é, atualmente, visto como parte imprescindível na formação dos bebês. A partir das brincadeiras, eles interagem com as demais pessoas, começam a interpretar o mundo à sua volta e começam a desenvolver habilidades e socialização.

Brincar é o modo da criança mudar, transformar, modificar, o mundo. A areia que se transforma num bolo, num castelo, numa montanha, num lago, num 'papel' para rabiscar ruas etc. A maleabilidade da terra, do barro, da areia faz desses os materiais básicos do desenvolvimento da criatividade nessa faixa etária de idade. [...] Criatividade no sentido

de formar, de dar forma, de reformar e transformar. [...] A possibilidade de construir e de destruir são também importantes pelo que representam como elaboração dos sentimentos (Buitoni, 1988, p. 25-26).

O brincar está inserido no que Barbosa (2006) chamou de “pedagogias implícitas”, ou seja, não há uma normalização ou rigidez na execução das atividades. As crianças aprendem em seu ritmo próprio, por meio também da observação e da participação. As brincadeiras mais livres permitem a imaginação e a criação de regras por parte da própria criança. Ainda assim, o espaço escolar permite que as crianças aprendam cantigas de roda e brincadeiras com regras, conforme demonstra Kishimoto (1994), ao indicar que brincar não é inato. As brincadeiras ensinadas contêm repertórios culturais que precisam ser repassados pela escola. E a escola deve ser um espaço para garantir que os pequenos tenham contato com objetos, pessoas e experiências interessantes para o seu desenvolvimento. Assim, destaca-se a importância de se garantir profissionais capacitados, valorizados/as, com uma formação adequada para atuarem junto às crianças pequenas e para que tenham também condições para trabalhar os aspectos culturais importantes para a formação dos cidadãos.

Para além das nuances e as especificidades da atuação docente nas creches públicas brasileiras, é preciso considerar ainda as diferenças existentes entre a educação urbana e a educação do campo. Dentre algumas características da educação do campo, é possível salientar a proximidade maior com uma determinada comunidade, a valorização da terra e mesmo a adequação à realidade das famílias que tiram o sustento do trabalho rural, conforme apontam Marinho e Vale (2017).

Em relação à educação urbana, é possível citar que há mais envolvimento com o desenvolvimento político e econômico, há uma certa desvalorização da terra e mais proximidades com políticas neoliberais. Ademais, a educação urbana, conforme as autoras, tende a desconsiderar os saberes de povos tradicionais, valorizando o que a cidade tem a oferecer.

Vighi (2013) demonstra, em sua tese, que professores/as formados/as ou residentes em áreas urbanas encontram muitas dificuldades para atuação no meio rural. Dentre as dificuldades, a autora elenca a distância de casa, a falta de acesso a materiais didáticos mais específicos para atuação na educação do campo e mesmo a falta de recursos, como circulação de revistas e jornais, e mesmo a ausência de bibliotecas públicas no ambiente rural. Há, ainda, um desafio de vincular os conteúdos

aos saberes e mesmo à realidade dos/as estudantes das zonas rurais, que costumam ser diferenciados.

LIMITAÇÕES NA ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciar a apresentação dos dados, é importante problematizar as limitações de acesso aos mesmos para a realização desta pesquisa. Neste estudo, a análise é referente ao ano de 2020, cujos dados mais atualizados não estão disponíveis na plataforma consultada, pois é o último ano em que os microdados do Censo Escolar foram disponibilizados desagregados pelo Inep.

Destaca-se que, em 2022, a Coordenação Geral de Fiscalização da Autoridade Nacional de Proteção de Dados expediu a nota técnica nº 46/2022, destinada ao Instituto Nacional Anísio Teixeira (Inep). O documento solicita a exclusão de dados publicados pelo instituto, utilizando como justificativa a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (2018). Segundo a nota, haveria a possibilidade de divulgação de informações pessoais sobre os estudantes. Os chamados micro dados (cadastro de pessoa física e estado civil, por exemplo), são dados que devem ser protegidos, segundo a LGPD.

No entanto, reconhece-se que essas informações disponibilizadas pelo Inep são fundamentais para dar continuidade ao Censo Escolar, cuja elaboração é uma exigência da legislação. Em fevereiro de 2022, diversas entidades e movimentos relacionados à educação no país publicaram um Posicionamento Público, demonstrando preocupação em relação à falta de dados diante do Censo Escolar. Ressalta-se a limitação das:

“possibilidades dos microdados para as pesquisas, direcionamento de políticas e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar de informações sobre o quantitativo de matrículas, docentes, turmas essas estão agregadas em algumas variáveis específicas, impedindo seu maior detalhamento e cotejamento” (Anped *et al*, 2022).

Ao apresentar as duas versões divulgadas, é notório que há uma limitação das condições de análise de dados mais aprofundados e, nesse estudo, mais atualizados, pela falta de dados nas bases. Ainda, é importante retomar a importância da realização do Censo Educacional para a condição de elaboração de uma política pública mais assertiva no campo da educação, com dados organizados e disponíveis.

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS/AS DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES

Ao ter como referência a tabela 1 e, ao considerar o montante de 197.320 docentes, a maioria possui Especialização (88.991, sendo 45,10%) e o Ensino Superior (68.845, o que equivale a 34,89%), enquanto o quadro com o Magistério é inferior (23.637, sendo 11,98%). O total de docentes que não possui nem o Magistério é de 10.052 (5,09%), enquanto com Mestrado e Doutorado é de 1.140 (0,58%), o que representa percentuais menos expressivos. Na área urbana o maior percentual é de docentes com Especialização (84.118, sendo 46,39%), seguido do Ensino Superior (63.650, sendo 35,10%) e, na área rural é o inverso, tendo mais docentes com o Ensino Superior (5.195, o que equivale a 32,51%) do que com Especialização (4.873, sendo 30,49%), embora os percentuais sejam próximos neste último caso. Ainda, na área urbana, o montante de docentes sem ter o Magistério chega a 8.272 (4,56%) e na área rural é de 1.780 (11,14%).

Já na parte dos/as auxiliares, que chega ao montante de 130.612 profissionais, a maioria possui o Ensino Médio (61.895, sendo 47,39%), seguido do Ensino Superior (26.858, o que equivale a 20,56%), e com Especialização (10.829, sendo 8,29%). A metade dos/as auxiliares não possui nem o Magistério, sendo 67.704 (51,84%). Com Mestrado e Doutorado chega a 100 (0,08%), o que configura um percentual menos significativo. Em ambas as áreas, urbana e rural, há um maior número de auxiliares com o Ensino Médio (59.446, sendo 47,49% e 2.449, sendo 45,09%, respectivamente). Enquanto na área urbana segue-se com o número de auxiliares com o Ensino Superior (26.075, sendo 20,83%) e, em seguida o Magistério (19.436, sendo 15,53%), na área rural é diferente, pois segue-se com o Magistério (1.422, o que equivale a 26,18%) e depois o Ensino Superior (783, sendo 14,42%).

Tabela 1 - Número de Docentes e Docentes Auxiliares, localidade (urbana, rural), dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche) por Escolaridade e Localidade - Brasil, 2020

Escolaridade	Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Docente						
Ensino Fundamental incompleto	50	0,03	9	0,06	59	0,03
Ensino Ensino Fundamental completo	307	0,17	64	0,40	371	0,19
Ensino Médio	7.915	4,36	1.707	10,68	9.622	4,88
Ensino Médio na modalidade normal	19.971	11,01	3.666	22,94	23.637	11,98
Superior bacharelado ou tecnólogo	2.235	1,23	234	1,46	2.469	1,25
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	63.650	35,10	5.195	32,51	68.845	34,89
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	1.998	1,10	188	1,18	2.186	1,11
Especialização com licenciatura	84.118	46,39	4.873	30,49	88.991	45,10
Mestrado com bacharelado ou tecnólogo	37	0,02	2	0,01	39	0,02
Mestrado com licenciatura	928	0,51	40	0,25	968	0,49
Doutorado com bacharelado ou tecnólogo	4	0,00	0	-	4	0,00
Doutorado com licenciatura	126	0,07	3	0,02	129	0,07
Total	181.339	100,00	15.981	100,00	197.320	100,00
Auxiliar Docente						
Ensino Fundamental incompleto	695	0,56	68	1,25	763	0,58
Ensino Ensino Fundamental completo	4.791	3,83	255	4,70	5.046	3,86
Ensino Médio	59.446	47,49	2.449	45,09	61.895	47,39
Ensino Médio na modalidade normal	19.436	15,53	1.422	26,18	20.858	15,97
Superior bacharelado ou tecnólogo	3.574	2,86	55	1,01	3.629	2,78
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	26.075	20,83	783	14,42	26.858	20,56
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	618	0,49	16	0,29	634	0,49
Especialização com licenciatura	10.449	8,35	380	7,00	10.829	8,29
Mestrado com bacharelado ou tecnólogo	16	0,01	1	0,02	17	0,01
Mestrado com licenciatura	65	0,05	2	0,04	67	0,05
Doutorado com bacharelado ou tecnólogo	2	0,00	0	-	2	0,00
Doutorado com licenciatura	14	0,01	0	-	14	0,01
Total	125.181	100,00	5.431	100,00	130.612	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2020.

Nota: Um(a) docente e auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes e docentes em unidades de agregação diferentes.

Há que se considerar que até 2015, todos/as os/as profissionais deveriam possuir licenciatura e, que até 2024, 50% possuam formação em nível de pós-graduação, conforme o Plano Nacional de Educação de 2014, o que ainda é um desafio. É expressiva a quantidade de profissionais que não possui nem o Magistério, isto é, sem ter uma formação específica, o que não condiz com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sendo que o Magistério é a formação mínima que devem possuir. E quanto ao Mestrado e Doutorado, observa-se um desafio ainda maior, ao se considerar a Meta 16 do PNE, embora o percentual de profissionais com especialização seja significativamente superior.

Diante do quadro de desigualdades entre docentes e auxiliares e, entre áreas urbana e rural, convém sinalizar Côco (2015), que destaca a existência de profissionais que atuam sem qualificação na Educação Infantil, ainda que esta seja uma etapa da Educação Básica que exija conhecimentos mais específicos, como demonstra a autora. É esperado profissionais com, no mínimo o Magistério, porém, conforme se preconiza no PNE, que se tenha um avanço diante da formação com o Ensino Superior com licenciatura ou complementação pedagógica, indiferente da etapa, subetapa, município e respectivas áreas rural e urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que há profissionais que atuam nas creches municipais sem possuírem a formação mínima sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Situação que se agrava quando se considera o percentual de auxiliares docentes 51,84%, pois mais da metade não possui formação específica para atuar junto às crianças pequenas.

Há um quadro significativo de profissionais com especialização, e ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica, porém, há desigualdades significativas quando se coteja a formação de auxiliares e docentes. Da mesma forma, são identificadas desigualdades entre a área urbana e rural.

Convém sinalizar que a valorização engloba a formação dos/as profissionais da educação, para que, além de saberes intrínsecos à prática, eles/as consigam almejar progressões de carreira e, assim, também, uma melhor remuneração. Ademais, em relação à qualidade da educação, entende-se que a formação dos/as profissionais está diretamente ligada à oferta de uma educação de qualidade no momento em que esse/a professor/a, ou auxiliar, por meio de sua prática alicerçada em uma formação de qualidade, consiga incentivar uma leitura crítica da realidade, por parte dos/as educandos/as. Compreendendo, assim, que a prática pedagógica não pode estar meramente relacionada, nessa etapa da Educação Básica, ao cuidado, mas também a uma tomada de consciência para esse sujeito em formação.

Sugere-se a continuação da pesquisa, tendo como foco a análise de estudos locais, com foco na desigualdade entre regiões, estados, municípios a partir do quadro de auxiliares docentes e docentes, que atendem e se relacionam com as mesmas crianças, mas que atuam em condições desiguais.

REFERÊNCIAS

ANPED *et al.* **Posicionamento público**. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/posicionamento-publico-de-entidades-sobre-exclusao-de-dados-do-censo-escolar-pelo-inep>. Acesso em 26 de abr. de 2024.

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 05 jan. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, jan./jun. de 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-rotina-nas-pedagogias-da-educacao-infantil-dos-binarismos-a-complexidade>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Autoridade nacional de proteção de dados. Coordenação-Geral de Fiscalização. **Nota Técnica nº 46/2022/CGF/ANPD**, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/anpd/pt-br/documentos-e-publicacoes/sei_00261-000730_2022_53-nt-46.pdf. Acesso em 26 de abr. de 2024.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **Quintal mágico**: educação-arte na pré-escola. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CÔCO, VALDETE. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: Maria Luiza Rodrigues Flores; Simone Santos de Albuquerque. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. 1ed. Porto Alegre - RS: Editora Universitária da PUCRS, 2015, v. 1, p. 143-160. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 06 mar. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v.27, n.2, p.177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**. Disponível em: <http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MARINHO, Luciana Gomes. VALE, Patrícia Nogueira do. **Uma análise comparativa entre educação do campo x educação urbana**. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/umaanalisecomparativaentreeducacaodocampoeducacaourbana.pdf>. Acesso em 27 de abr de 2024.


MEI, Danielle Scheffelmeier. **Políticas de valorização docente e as relações de conflito entre a APP-Sindicato e o Governo do Estado do Paraná de 2011 a 2018**, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/pt-br.php>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILLER; R. R.; CÔCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In Reunião anual da Anped, 31, 2009, Caxambu. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Da escola na zona urbana para a escola do/no campo**: os professores em foco. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.



Capítulo 13
FEMINICÍDIO: PREVENIR OU REMEDIAR?
Shirlei Alexandra Fetter
Sara Cristina Teschechotzky
Deise Denise Lehnem Rohr
Rachel Karpinski
Glauce Stumpf

FEMINICÍDIO: PREVENIR OU REMEDIAR?

Shirlei Alexandra Fetter

Docente na Rede municipal de ensino de Parobé/RS. Doutora em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. E-mail: fettershirlei@gmail.

Sara Cristina Teschechotzky

Docente na Rede municipal de ensino de Parobé/RS. Especialização. E-mail: sara.tschechotzky@edu.parobe.rs.gov.br

Deise Denise Lehnen Rohr

Docente na Rede municipal de ensino de Parobé/RS. Especialização. E-mail: deise.rohr@edu.parobe.rs.gov.br

Rachel Karpinski

Assessora Pedagógica do programa União Faz a Vida, Doutora em Educação. E-mail: raquelkarpinski32@gmail.com

Glauce Stumpf

Docente na rede municipal de Sapucaia do Sul/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. E-mail: glaucestumpf@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da incidência de casos de feminicídio no Rio Grande do Sul a partir de um relato de experiência com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Como problemática, a uma unidade escolar buscou o entendimento do porquê as mulheres são agredidas e desrespeitadas por seus companheiros. Procurou-se compreender como as mulheres devem agir em uma situação de agressão e qual seu entendimento da Lei Maria da Penha. O processo metodológico aconteceu por meio de pesquisas em sites idôneos e oficiais na internet e por uma análise quantitativa, realizada com o público escolar, com a qual constatou-se a importância de denúncias em casos de agressões. Durante a coleta de dados, utilizou-se um questionário, voltado para as/os estudantes, que trouxe o entendimento de que 84% das/os

entrevistadas/os já conhece ou ouviu falar da Lei Maria da Penha e sua história, 56% possui conhecimento de mulheres com medidas protetivas e 65% acreditam que após a inclusão dessa Lei houve uma diminuição dos casos de agressão. Como considerações finais pudemos compreender com maior profundidade sobre as violências sofridas pelas mulheres, por meio das informações analisadas, que são elas: agressões tanto física quanto psicológica, ou por medo de prejudicar seus filhas/os ou por dependência financeira e emocional de seus companheiros, ou pelo fato de ser mulher. A criminalização dos atos violentos contra o gênero e a crescente disponibilidade de informações sobre possibilidades de proteção aumentam as chances de término de relacionamentos abusivos de modo menos perigoso para o mais frágil. É importante considerar que a vítima pode procurar amparo nas delegacias pessoalmente, levando consigo seu(a) filho(a), ou através de uma ligação para o número exclusivo para estas queixas, o Disque 180. Torna-se essencial a formação docente voltada para equidade de gênero bem como para a promoção da Paz. **Palavras-chave:** Femicídio; Violência de gênero; Direitos Humanos; Prevenção nas escolas; Consciência.

ABSTRACT

This work addresses the issue of the incidence of femicide cases in Rio Grande do Sul based on an experience report with students in the final years of Elementary School. As a problem, a school unit sought to understand why women are attacked and disrespected by their partners. We sought to understand how women should act in a situation of aggression and their understanding of the Maria da Penha Law. The methodological process took place through research on reputable and official websites on the internet and through a quantitative analysis, carried out with the school public, which revealed the importance of reporting cases of aggression. During data collection, a questionnaire was used, aimed at students, which brought the understanding that 84% of those interviewed already know or heard about the Maria da Penha Law and its history, 56% have knowledge of women with protective measures and 65% believe that after the inclusion of this Law there was a decrease in cases of aggression. As final considerations, we were able to understand in greater depth about the violence suffered by women, through the information analyzed, which are: both physical and psychological aggression, or for fear of harming their children or for financial and emotional dependence on their companions, or because she is a woman. The criminalization of violent acts against gender and the increasing availability of information about protection possibilities increase the chances of ending abusive relationships in a less dangerous way for the most fragile. It is important to consider that the victim can seek assistance at police stations in person, taking their child with them, or by calling the exclusive number for these complaints, Dial 180. Teacher training aimed at gender equity as well as for the promotion of Peace.

Keywords: Aggression; Violence; Rights; Prevention; Conscience.

INTRODUÇÃO

O estudo do feminicídio é de importância social, pois é uma forma de violência cometida contra a mulher e que vem tendo um crescimento alarmante no mundo todo e, em especial, no Brasil (CERQUEIRA et al, 2021). É urgente tornar esse assunto “visível” para a sociedade, a fim de que se possa contribuir para o debate acerca do assassinato de mulheres. No livro Diretrizes Nacionais Feminicídio, publicado em 2016, a partir de um movimento internacional, compreendemos a importância de trazer o conceito do feminicídio para a escola, uma vez que:

nomear as mortes violentas de mulheres como femicídio ou feminicídio faz parte das estratégias para sensibilizar as instituições e a sociedade sobre sua ocorrência e permanência na sociedade, combater a impunidade penal nesses casos, promover os direitos das mulheres e estimular a adoção de políticas de prevenção à violência baseada no gênero. (BRASIL, 2016, p. 14)

A escola torna-se um espaço privilegiado para sensibilização bem como aprofundamentos sobre as diversas violências existentes e, em especial, como formas de preveni-las. Os dados alarmantes sobre violência de gênero e do aumento vertiginoso de casos de feminicídio promoveram, durante o governo federal conservador (2019-2022), uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em que insere o conteúdo de prevenção a violência contra a mulher em todo o Ensino Básico bem como institui a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher (14.164 de 10 de junho de 2022).

Desta maneira, justifica-se a inserção desta temática nas atividades da unidade escolar pela incidência de casos de feminicídio, em especial no Rio Grande do Sul, que é um dos estados que mais registrou aumento desses casos, com um aumento de 10,4% no número de feminicídios no RS. A alta representa em média a ocorrência de um caso a cada 3 ou 4 dias. O relato de experiência que trataremos ocorreu em uma escola inserida em uma localidade do município de Parobé/RS, apresentando características de comunidade com baixa renda, onde não se descarta casos de maus tratos as mulheres. A pesquisa surgiu com o intuito de conscientizar a todos e, em especial, as mulheres sobre os seus direitos perante a sociedade e alertá-las contra os vários tipos de violências que podem sofrer e prevenir o feminicídio.

A pesquisa de embasamento ocorrida em conjunto com estudantes buscou conhecer as circunstâncias que cercam essas agressões às mulheres, não somente

na comunidade, mas também no município, no estado e no país. Os/as estudantes realizaram a pesquisa bibliográfica sobre a origem do termo “feminicídio”, violência praticada contra as mulheres e a história da Lei Maria da Penha. Para o desenvolvimento da mesma, foi realizado o uso das abordagens quantitativas e qualitativas. Com a combinação dessa abordagem metodológica, analisou-se o tema primeiramente e procurou-se compreendê-lo. Sobre isso Gatti elucida que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

O desenvolvimento da experiência teve início em março de 2023 e se expandiu até meados de outubro do mesmo ano, com a culminância em apresentações da pesquisa realizada, com o resultado dos questionamentos e as análises dos dados realizadas pelos/as estudantes, na Mostra de Projetos da escola, em agosto, na Feira de Iniciação Científica de Parobé – FEICIPA e na VII Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (VII MoEPEX) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Rolante.

O processo da coleta de dados, com a qual foi realizado, de início, uma pesquisa bibliografia, através de fontes que asseguram a confiabilidade dos dados coletados. Conseqüentemente, o estudo desenvolveu uma pesquisa aplicada, seguindo abordagem metodológica qualitativa com a aplicação de um questionário aos estudantes.

A pesquisa de campo foi realizada com as turmas de 6^o a 9^o da escola Pe. Afonso Kist que responderam o questionário. Como procedimentos de análise, nos apropriamos dos dados e os tratamos embasado pelas leituras e rodas de conversas. A proposta foi compreender e analisar as ações e seus reflexos, o que Freire (1987) considera como ações que se projetam através de posturas autoritárias e antidemocráticas, ou mesmo, por meio da falsa concepção de neutralidade, no cotidiano sobre o feminicídio.

A partir da pesquisa bibliográfica, encontramos como motivos mais comuns para os casos de violência o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação

de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro. Essas formas de violência podem levar à depressão, estresse pós-traumático e outros transtornos de ansiedade, dificuldades de sono, transtornos alimentares e tentativas de suicídio.

Outros achados da pesquisa indicaram que as mulheres que sofrem agressão dos seus companheiros, normalmente tem por motivação o ciúmes, o medo de perder a “posse da mulher”, ou também o término do relacionamento. Observa-se, por meio dos dados do Atlas da Violências de 2021, que o espaço doméstico ainda é o local de maior incidência das violências contra as mulheres. Okin (2008) nos auxilia a compreender este fato, a partir de uma análise filosófica, ao apresentar a construção do público e do privado como heranças de sociedades patriarcais, como a brasileira. Tendo o privado como espaço predominantemente feminino, em nossa construção histórica e social, é este o doméstico que, na teoria liberal, passa a ser um espaço em que o público não deve intervir. Estas construções mantêm o espaço doméstico como, apesar de ser gerido essencialmente por mulheres, um local de acesso apenas aos integrantes, logo, muitas vezes é mantido sob o domínio do homem (em casos de famílias cisheteronormativas¹²) e, por isso, um espaço de difícil acesso. Normalizamos que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, esta frase traz bem a ideia de privado/doméstico entendido por Okin (2008). Por esta razão, a sensibilização nas escolas para relações equitativas e que promovam a paz são essenciais.

Durante a pesquisa e o trabalho com as/os estudantes se evidenciou a importância de que a vítima pode procurar amparo nas delegacias pessoalmente, ou se preferir pode ligar também. Toda mulher tem direito à proteção, inclusive contra atos de violência sofridos em ambientes privados ou familiares. A mulher pode se defender diante de uma agressão ligando para o 180, número da Central de Atendimento à Mulher. E se não for possível, é recomendado buscar abrigo em algum lugar que a vítima fique protegida, ou buscar por ajuda também é válido. Entretanto, é necessário o caráter preventivo desta ação, uma vez que o rompimento e/ou tentativas de fuga pode gerar gatilhos de mais violência contra a mulher.

¹²A cisheteronormatividade, a partir de teorias feministas encontradas em autoras como Butler (2014), é a compreensão de papéis de gênero muito fixados e na união de uma mulher/mãe e de um homem/pai/provedor. Mesmo que a dinâmica não seja esta, a pressão dos estereótipos de gênero mantém as regras de dominação do homem em relação aos demais integrantes da família (mulher e filhos e filhas).

DESENVOLVIMENTO

Segundo estudos, a violência contra a mulher vem crescendo de forma assustadora no mundo. A ONU Mulheres indica que, entre 2004 e 2009, 66 mil mulheres tenham sido assassinadas por ano, pelo simples fato de serem mulheres. Em 2022, 59 mulheres foram mortas por conta do gênero, no Rio Grande do Sul. Os meses com maior incidência de casos de feminicídio em 2023 foram janeiro e março com nove casos cada e em junho seis ocorrências do tipo.

A Lei Maria da Penha (11.340\2006) é uma das principais leis que amparam a mulher diante de algum tipo de agressão. A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal e a Lei do Feminicídio (13.104\2015) que prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, ou seja, quando o crime for praticado contra a mulher por razões de ser do sexo feminino. Ressaltamos que o Feminicídio, muitas vezes, acontece devido a uma dose de tolerância de autoridades e instituições que fazem vistas grossas em relação às violências que ocorrem contra as mulheres, minimizando e banalizando situações de violência que levam ao crime.

Segundo Meneghel e Portella (2017), o conceito de Feminicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russel, em 1976, perante o Tribunal Internacional Sobre Crimes Contra as Mulheres, realizado em Bruxelas, para caracterizar o assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres. Também diferenciados como Feminicídio ou assassinato de mulheres pautado em gênero ou ainda genocídio, o que confere a esses atos uma significação política. Compreendem, as mesmas autoras, que esse tipo de crime pesa sobre os Estados, que, ao não intervir segundo as obrigações assumidas pelo direito internacional, permite a impunidade de um fenômeno cuja gênese encontra-se a situação de iniquidade em relação.

A impunidade da violência contra a mulher agrava os efeitos dessa violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. Isto faz com que "(...) o opressor concretamente realiza atitudes fatalistas de opressão" (FREIRE, 1987, p. 27). O resultado dessa impunidade não consiste

unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (ONU, 2006). É possível que os atos de agressão aos seus pares representam, ao assumir uma postura reacionária, a realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação (FREIRE, 1987) dos homens, ou seja, são os próprios homens os sujeitos produtores desta realidade opressora histórica.

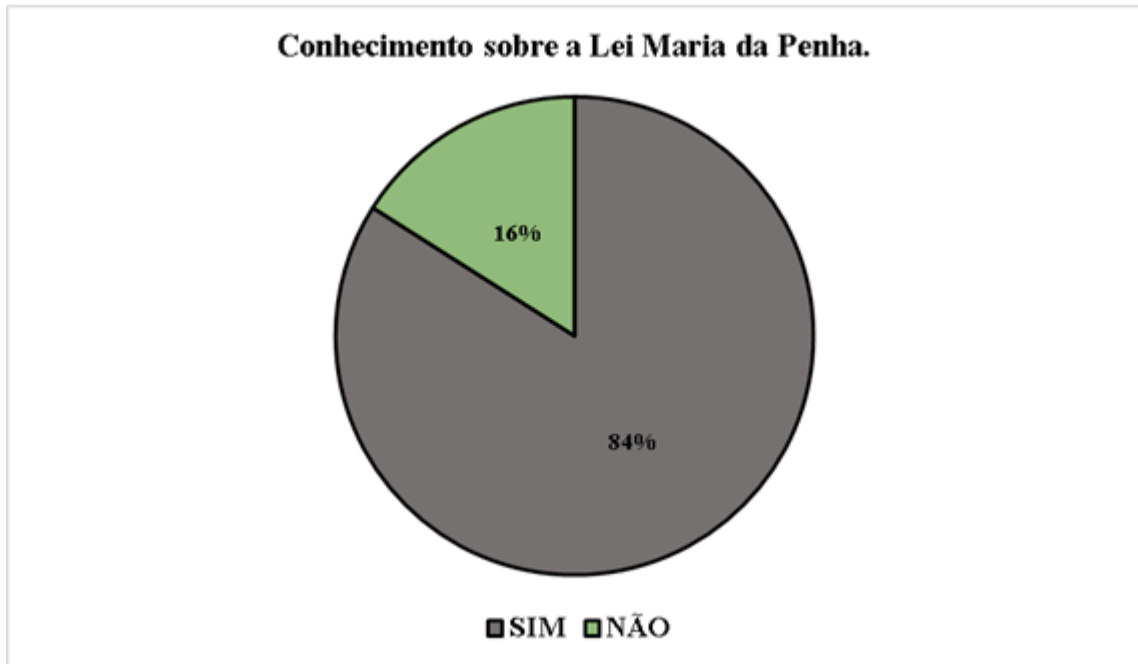
A autora feminista Giffin (2002) aponta para o crescimento da violência de gênero imposta pelo companheiro em decorrência das contradições geradas pelas mudanças nas configurações familiares, incluindo as transformações nos modelos tradicionais do que é ser mulher, mãe, esposa e trabalhadora e do papel masculino em contextos de precariedade econômica e violência social. Essas mudanças implicam inversão nos tradicionais papéis de gênero em que o homem é o provedor da família e a mulher permanece no papel de reprodução e cuidado da família.

4 RESULTADOS

Na sequência, dar-se-á o procedimento de análise dos dados coletados no questionário enviado para as/os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da unidade escolar. Neste questionário havia quatro questões de múltipla escolha via formulário google. A análise dos dados será descritiva, que tem como objetivo descrever e compreender os dados coletados apresentados por meio da estatística descritiva. Como o próprio conceito já diz, a análise se limitará a descrever os fatos ou objetos. Então, não emitirá julgamento de valor, limitando-se a entender a implicação dos dados no corrente propósito.

A primeira questão do questionário trazia para o centro a Lei Maria da Penha, que tem por objetivo principal estipular punição adequada e coibir atos de violência doméstica contra a mulher. Neste sentido se questionou: Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei Maria da Penha?

Gráfico 1: Lei Maria da Penha



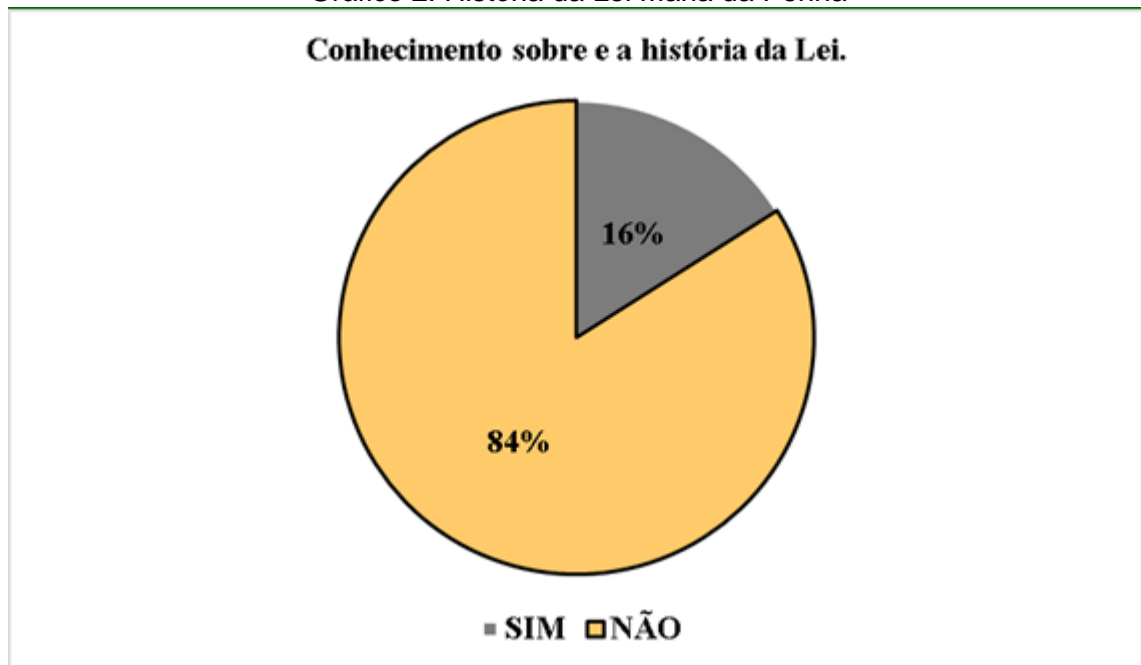
Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Nesta linha de raciocínio, observou-se que a maioria das/dos estudantes já ouviram falar na Lei. Entratanto, durante as rodas de conversas realizadas com as/os estudantes, também, percebemos que os resultados encontrados na comunidade investigada apontaram que a maioria dos casos de violência é contra as mulheres e que as denúncias geralmente não são feitas.

Apresentamos então o histórico da Lei para as/os estudantes demonstrando que ela é reconhecida como uma das melhores legislações que buscam atacar o problema (violência contra a mulher), a Lei Maria da Penha é um elemento importante para a desnaturalização da violência como parte das relações familiares. Uma vez que ela especifica o que é esta violência contra a mulher, em suas formas mais sutis e naturalizadas pela sociedade, são elas: “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL,2006) independente da orientação sexual. Atualmente, nas mídias, tem sido muito discutido a violência patrimonial que a mulher pode sofrer, mesmo em situações de aparente abundância econômica, quando o marido limita valores e controla onde é gasto. Fato que nem sempre é observado e pode ser extremamente julgado por pessoas que não vivenciam o fato. A lei auxilia na sensibilização para a identificação destas violências.

A segunda questão do questionário se propunha a entender se a comunidade investigada apresenta conhecimento sobre a história dessa Lei ou como ela surgiu?

Gráfico 2: História da Lei Maria da Penha

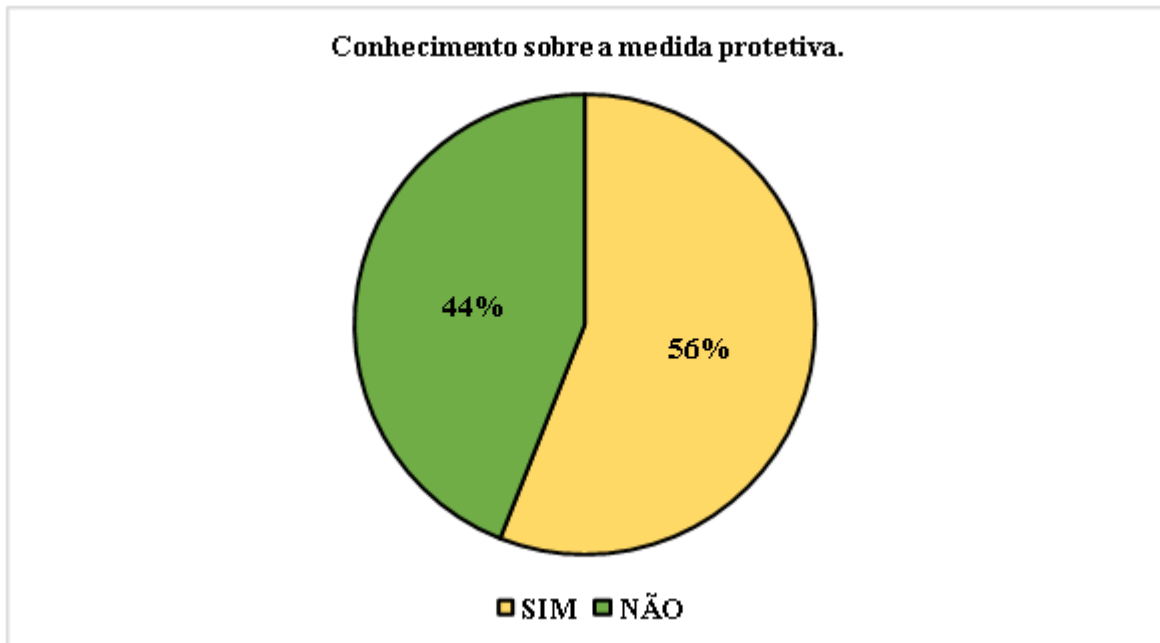


Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Diante do exposto, observou-se que os/as estudantes apesar de terem ouvido falar na lei, muitos desconheciam-na. A partir desta constatação, realizamos pesquisas em conjunto e compreendemos que antes da Lei Maria da Penha, as mulheres vítimas de agressão eram amparadas pela Lei nº 9.099/95, que regulava os crimes de menor potencial ofensivo. Ou seja, quase sempre, a pena do agressor era convertida em prestação de serviço à comunidade. A Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha) que alterou o Código Penal possibilitou que agressores sejam presos em flagrante ou tenham a prisão preventiva decretada. O nome da lei foi uma homenagem a enfermeira Maria da Penha Maia Fernandes, agredida pelo marido durante seis anos. Por duas vezes ele tentou assassiná-la. Na primeira com arma de fogo, deixando-a paraplégica e, na segunda, por eletrocussão e afogamento.

A terceira questão buscava dar seguimento e buscamos entender se havia conhecimento, na comunidade, de alguma mulher que tivesse medida protetiva.

Gráfico 3: Medida Protetiva

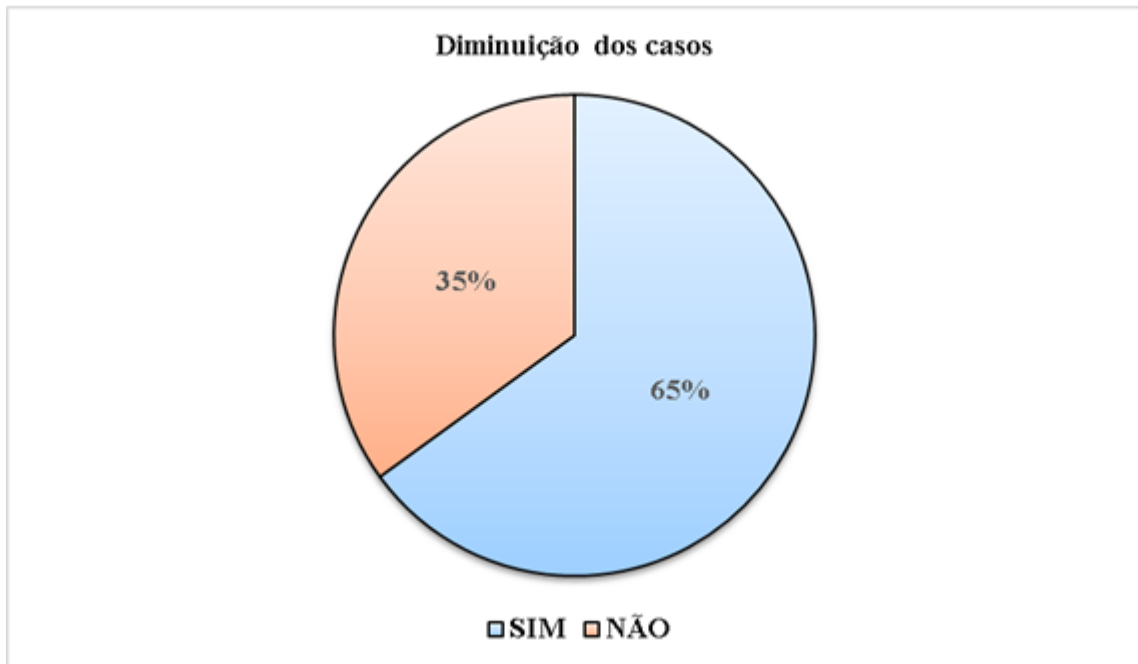


Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Em conjunto com estudantes, tomamos conhecimento de que há compreensão sobre as medidas protetivas que apresentam como objetivo garantir a segurança de pessoas que estejam em situação de risco, comumente associado a casos de violência doméstica e familiar. Isto é, a mulher que se encontra ameaçada e com medo de representar contra o agressor ela tem como direito solicitar a medida protetiva à autoridade policial. Conseqüentemente, a lei prevê que ela seja orientada quanto aos seus direitos no sentido de encorajá-la a representar contra o agressor.

Para finalizar o questionário e considerado o entendimento, foi questionado se, com a criação dessa Lei houve uma diminuição nos casos de violência contra as mulheres?

Gráfico 4: Número de casos



Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Mesmo a comunidade acreditando que houve uma diminuição dos casos, constatamos que, apesar dos avanços legais, nada indica que esse rigor penal tenha contribuído para uma diminuição efetiva nos casos de violência contra a mulher. Os números apresentados não são para serem olhados e interpretados como “tadinhas! tantas mulheres morrendo”, mas, pelo contrário, eles têm a função de indicar caminhos para que políticas públicas se consolidem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as estudantes realizaram estudo sobre a origem do Femicídio e as violências praticadas contra as mulheres. Também pesquisaram sobre a Lei Maria da Penha e a alteração feita no código penal onde foi inserido o termo Femicídio. Ainda, durante a pesquisa, percebeu-se que as denúncias de violências contra as mulheres e Femicídio, em âmbito familiar, ressaltam o poder masculino/opressor dentro da família patriarcal.

A causa da violência normalmente é motivada pelo ódio ou sentimento de agressividade. A lei Maria da Penha estabelece penas para os agressores, medidas de proteção e acolhimento às vítimas, garantindo sua segurança, e, ainda, conscientizar a sociedade sobre a importância de combater a violência de gênero.

Considerou-se que os dados mostraram que as relações estão baseadas na relação oprimido e opressor, sendo este último a figura masculina, como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, enquanto a mulher se entrega às ofensas. Nessa ótica, é possível ressaltar que a luta contra todas as formas de machismo na cultura brasileira, isto é, a propagação da Lei Maria da Penha, que tem como objetivo proteger mulheres em situação de violência, salvar vidas, punir os agressores/opressores, fortalece a autonomia feminina, educa a sociedade, cria meios de assistência e atendimento humanizado, além de agregar à política pública valores de Direitos Humanos.

Concluimos que, mesmo não tendo independência financeira, a mulher não deve se submeter a maus tratos ou quaisquer tipos de agressões. A perda de controle e da propriedade sobre as mulheres, ciúmes ou pelo simples fato de ela ser mulher. Muitas vezes o histórico do relacionamento do casal já é abusivo, porém, normalmente, a mulher só percebe isso quando ocorre a agressão. Muitas mulheres passam pela mesma situação.

O que torna a sensibilização nas unidades escolares um fator de extrema importância, para que haja a compreensão que a identificação da violência é sempre o fator de alerta máximo (e que ainda assim pode ser normalizado). Mas, para que haja de fato a prevenção precisamos de uma educação que vise a equidade de gênero desde a mais tenra idade para que as relações afetivas possam alterar este fator hierárquico para equitativo. Pesquisas como de Fetter (2022) e de Bertuol e Quaresma da Silva (2014) apontam para importância na formação docente bem como para a inserção deste debate nos mais variados momentos da escola, desde o brincar e os brinquedos até o repensar cores fixas para meninos e meninas em lembranças e presentes.

Esperamos ter proporcionado momentos de conscientização sobre a importância da mulher denunciar os casos de agressões, incentivando ao não silenciamento perante o homem, precisando aprender a se defender ao conhecer a legislação que a ampara, pois as mulheres lutam diariamente por uma vida com mais dignidade. Finalizamos este texto apontando que existe um grande número de mulheres que aceitam esses tipos de agressões, tanto físicas quanto psicológicas, por medo de prejudicarem seus filhos e filhas ou por dependência financeira e emocional de seus companheiros. E, ratificamos que a prevenção a violência contra a mulher é uma legislação que ampara docentes para que este trabalho seja realizado na escola

em um formato transversal e, com mais força, durante o mês de março. Acreditamos que a utilização de datas comemorativas, como o Dia da Mulher (08 de março), precisa ser compreendido como um momento reflexivo e não utilizado como uma forma de Pedagogia das datas comemorativas, como nos traz Louro (2011), separando a sua luta e a sua história para tornar-se mais um momento desconectado de seu real propósito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes Nacionais Feminicídio**: Investigar, processar e julgar com perspectivas de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília/DF: 2016. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_feminicidio.pdf

_____, **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

_____, **LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm

_____, **LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14164-10-junho-2021-791447-publicacaooriginal-162983-pl.html>

_____, **LEI Nº 9.099, DE 26 DE SETEMBRO DE 1995**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm.

CERQUEIRA, D. (et al). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

FETER, S. A. A “ideologia” do azul e do rosa: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero no imaginário docente na rede pública de ensino em Parobé/RS. 2022. 222 f. **Tese de Doutorado em Educação** - Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3506>. Acesso em: 04 maio 2023.

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

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

GIFFIN, Karen. **Pobreza, desigualdade e equidade em saúde**: considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. Cad: Saúde Pública, 2002.

LOURO, Guacira. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22(9):3077-3086, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec: 2010.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/4MBhqfxYMPppPkqQN9jd5hB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório Estudo a fundo sobre todas as formas de violência contra a mulher**, A/61/122, Add. 1, 6 de julho de 2006, 368, 2010.

_____, CEBELA/FLACSO. **Mapa da violência: homicídios de mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO-Brasil, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas - São Paulo: Papyrus, 2002.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 448-463, 2014.



Capítulo 14
***PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A
PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS***
Regiane Aparecida Kusman

PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

Regiane Aparecida Kusman

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Professora da rede estadual de ensino do Paraná- SEED-PR. Email: regianekusman@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os livros didáticos de Ciências como fonte de recursos didáticos, tendo em vista que o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD torna o livro didático acessível gratuito a todos os estudantes da rede pública de ensino do país. Para isso, buscou-se abordar as conceituações do livro didático e destacar a importância dos recursos didáticos no contexto educacional, com foco no Livro Didático de Ciências como fonte de produção desses recursos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, utilizando um estudo bibliográfico como principal fonte de informação. Como embasamento teórico, foram consultados diversos autores que abordam estudos sobre o livro didático, tais como Choppin (2004), Bufrem, Schmidt, Garcia (2006), Bittencourt (2005), Megid Neto, Fracalanza (2006), Selles, Ferreira (2004) e Molina (1988). Além disso, foram consultados autores que discutem os recursos didáticos, como Catoldi e Polinarski (2009), Souza (2007), Karling (1991), Justino (2011) e Chiari (2015), entre outros. Como resultado, destaca-se que o livro didático de Ciências desempenha um papel fundamental como fonte na produção de outros recursos didáticos, servindo como referência e ponto de partida para criação de outros recursos didáticos. Conclui-se, que o livro didático de Ciências é uma ferramenta essencial no ensino dessa disciplina, fornecendo uma base de conhecimento, orientação, contextualização e estímulo à investigação científica.

Palavras-chave: Livro Didático. Recurso Didático. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário de uma sociedade globalizada, as transformações ocorrem constantemente em todas as áreas, incluindo a educação, onde é essencial acompanhar os processos de renovação e reestruturação. No entanto, mesmo com as mudanças ocorridas, o Ensino de Ciências no ambiente escolar ainda está presa a

métodos tradicionais e pouco inspiradores, baseados em memorização, o que impede que essa disciplina alcance seus objetivos.

No ambiente escolar, em seu cotidiano, encontramos uma diversidade de elementos, ou seja, uma convergência de múltiplas culturas e manifestações das representações sociais, onde os alunos constroem suas identidades e buscam autonomia. Portanto, é essencial considerar a natureza multicultural desse ambiente e adotar abordagens metodológicas integradoras, a fim de promover uma aprendizagem significativa que se afaste das práticas tradicionais ainda presentes nos dias atuais.

Atualmente, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) desempenha um papel fundamental na regulamentação, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas e alunos no Brasil. O programa é responsável por estabelecer diretrizes, por meio de formulários e editais, para garantir o cumprimento das normas legais e a conformidade com os parâmetros de conteúdo, apresentação editorial e propostas de atividades contidas nos livros didáticos.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão bibliográfica do Livro Didático de Ciências como fonte na produção de recursos didáticos, evidenciando sua importância no processo ensino aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O LIVRO DIDÁTICO: suas conceituações

São muitas as definições em torno dos livros que se usa para ensinar e aprender; entre as mais comuns ressalta-se: manual escolar, manual de texto, material didático, livro escolar, manual didático. Choppin, pesquisador e historiador francês, apontou esse problema que é enfrentado por estudiosos de diferentes países:

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549). O autor descreve as dificuldades de definição e fez contribuições para as pesquisas sobre os livros didáticos, principalmente no âmbito

histórico. Nos últimos 30 anos, segundo ele “[...] a história dos livros didáticos e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa e pleno desenvolvimento” (CHOPPIN, 2004, p.549).

As dificuldades de conceituação desse objeto escolar são descritas também por Bufrem, Schimdt e Garcia (2006, p.123) que ao discutir suas finalidades, referem-se a algumas definições afirmando que “manuais escolares, livros textos, livros escolares, são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar”. As autoras destacam que livros didáticos podem ser a denominação dada aos livros que apresentam aos alunos o conteúdo de uma dada disciplina escolar.

Choppin (2008, p.67) aponta a complexidade do objeto ao indicar que um manual escolar “não é um produto físico, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais os contextos geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante”.

Bittencourt (2005) faz menção ao livro didático como um veículo de transmissão de conteúdos:

[...]o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 2005, p. 72).

Conforme a citação da autora, o livro didático é um instrumento pedagógico, uma vez que por meio dele não são difundidos apenas conteúdos, mas também processos de transposição para o conhecimento escolar, portanto, processos de didatização que permitem o ensino e aprendizagem. Em direção semelhante Choppin (2008, p.67) afirma que se trata de um recurso que “contém conteúdos propostos no sentido de facilitar a aprendizagem”. Portanto, ele tem importância na vida escolar do aluno e pode influenciar diretamente suas aprendizagens.

Este recurso se apresenta na cultura escolar exercendo diferentes papéis, entre eles os de direcionador do currículo, de material de apoio ao professor e ao aluno, de fonte de informação e de pesquisa; também é entendido como importante recurso

para a organização dos métodos de ensino, bem como de mediador entre os diferentes saberes que constituem os conteúdos escolares (MEGID NETO, FRACALANZA, 2006; SELLES, FERREIRA, 2004).

Em direção semelhante, Molina (1988, p.17) considera que os livros didáticos são “uma obra escrita – organizada, como acontece tantas vezes – com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática”¹³. Nesse sentido ele é um veiculador dos conhecimentos organizados e sistematizados, uma vez que pode ser utilizado em sala de aula e está associado ao processo de ensino e aprendizagem, possuindo características próprias na apresentação de conteúdos.

Deve-se atentar ao fato de que o livro didático, em muitos locais, pode ser o único material disponível para o aluno, influenciando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Suas formas de utilização certamente são diversas, e o modo como serve ao trabalho escolar depende dessas formas pelas quais ele é incorporado pelos professores, enquanto um recurso com maior ou menor presença nas atividades didáticas.

2.2 RECURSOS DIDÁTICOS ENQUANTO FERRAMENTA PARA DINAMIZAR O ENSINO DE CIÊNCIAS

A habilidade da escola em não apenas reproduzir, mas também construir processos e desenvolver uma cultura própria, pode ser evidenciada pela criação de disciplinas escolares autônomas. De acordo com Chervel (1990), essas disciplinas são uma produção própria e independente dentro do contexto da cultura escolar, embora tenham como referência uma cultura mais ampla. Com base nisso, pode-se afirmar, citando as palavras de Chervel (1990, p. 182), que “não é aceitável considerar a escola como um mero agente de transmissão de conhecimentos elaborados externamente a ela. Ao contrário, a escola tem a capacidade de gerar uma cultura específica e original”.

Por outro lado, na estrutura escolar característica da escola moderna, é possível identificar outra questão de grande importância relacionada aos processos de escolarização: a noção de “ensino simultâneo” e o resultado desse modelo, que é a criação dos “manuais escolares” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 15). Os

¹³ A conceituação, hoje, já não restringe o entendimento do livro didático à sua forma impressa/escrita, em razão do desenvolvimento de obras em meios digitais.

manuais escolares surgem como ferramentas para disseminar o mesmo conhecimento para um maior número de pessoas, em diferentes lugares. Esses recursos didáticos materializam concepções sobre a organização pedagógica da escola, as disciplinas, os conteúdos, as perspectivas teóricas e outros aspectos relevantes.

Os recursos didáticos, incluindo os livros didáticos, desempenham um papel fundamental na estrutura escolar e refletem as relações sociais, econômicas e políticas existentes em determinados momentos e lugares. Batista (1999, p.533) ressalta que “as investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura”. Portanto, ressalta-se a importância de investigar as relações deste objeto no espaço escolar, onde os elementos sociais e culturais estão presentes em processos de diálogos e embates, influenciando os modos como este objeto é apropriado no cotidiano escolar. Mesmo em sociedades em que ocorreram transformações radicais nos sistemas sociais, políticos e econômicos, exigindo mudanças no sistema educacional, observa-se que os livros e recursos didáticos permaneceram praticamente inalterados, constituindo-se em obstáculos para a nova configuração desejada da escola.

Portanto é incontestável a presença de manuais escolares ou livros didáticos nos ambientes escolares, sendo utilizados pelos professores na elaboração de planos de aula e pelos alunos em diversos momentos, tanto dentro quanto fora da escola. Os livros didáticos, independentemente de serem físicos ou digitais, desempenham um papel essencial na cultura escolar e representam um elemento importante dessa cultura. De acordo com Escolano Benito (2006), o livro é considerado uma espécie de constante na cultura escolar (p. 17).

No contexto brasileiro, existe um programa específico dentro do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avalia, adquire e distribui livros para todas as escolas do país. Esse programa abrange praticamente todas as disciplinas escolares em todos os níveis da Educação Básica. Os livros fornecidos pelo programa são produzidos de acordo com critérios estabelecidos em editais que convocam editoras para sua produção. Na última edição, o foco foi a Base Nacional Comum Curricular, e os livros elaborados atendem às competências e habilidades estabelecidas nesse currículo comum a todas as escolas. No entanto, essa abordagem pode deixar de fora a diversidade e a cultura local nos livros, o que pode resultar em uma possível exclusão desses elementos da escola,

perpetuando a separação entre a escola e a vida cotidiana e naturalizando essa distância.

Embora o livro didático desempenhe várias funções e seja considerado um instrumento de forte presença na cultura escolar, ele não é o único recurso para apoiar o trabalho em sala de aula. Existem outras fontes que podem ser e são utilizadas, chamadas de materiais didáticos, recursos didáticos ou recursos de ensino produzidos em diferentes suportes, que estabelecem com o livro relações de concorrência ou complementariedade, o que influi em suas relações, funções e usos. Sobre essa diversidade, Choppin destaca que:

[...] estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diário de férias, coleções de imagens “livros prêmio” – livros presenteados em cerimônia de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.) (CHOPPIN, 2004, p.553).

Nesse sentido, esse estudo abre a possibilidade acerca da análise de livros didáticos diretamente a produção de recursos didáticos que de acordo com Souza (2007, p.111) é “todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. A autora destaca que a escolha e o uso adequado dos recursos são fundamentais para o processo do ensino aprendizagem e afirma que é “importante o professor ter clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino aprendizagem, deve saber também, quando se devem ser utilizados.” (SOUZA, 2007, p.2).

Ainda sobre os recursos didáticos Castoldi e Polinasrki (2009, p.2) afirmam que estes “são de fundamental importância no processo do desenvolvimento cognitivo do aluno”. Esses recursos contribuem para facilitar a compreensão do conteúdo, bem como para estimular e desenvolver a capacidade de observação por parte do aluno, e são tomados como ferramentas que auxiliam no processo de ensino. Ao utilizar diferentes recursos em sala de aula, os conhecimentos propostos nos livros didáticos podem ser aproximados à realidade do aluno. Portanto, ao relacionar o livro didático com os recursos didáticos à cultura local e aos currículos, é importante buscar uma abordagem inclusiva e valorizar a diversidade cultural presente na comunidade. A participação ativa dos alunos, o respeito às tradições locais e a promoção do diálogo

intercultural são elementos essenciais para uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural dos estudantes.

Para Karling (1991, p.190) “[...] recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem dos alunos são chamados de recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, material didático, recursos audiovisuais, multimeios ou material instrucional”. Nesse contexto, pode-se destacar que os recursos didáticos servem também como elementos para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos aprendidos com a realidade, recontextualizando os conhecimentos científicos.

Vivencia-se o século tecnológico, da *internet*, do celular, *tablet*, entre outros recursos. As tecnologias estão presentes nos livros didáticos os recursos tecnológicos permitem novas formas de ensinar e aprender; e sua incorporação no âmbito do ensino de Ciências pode ser considerada necessidade pedagógica. Deve-se lembrar que os recursos que envolvem tecnologias como as de audiovisuais, por exemplo, há muito são reconhecidos como elementos que podem trazer inovação ao ensino. E em cada momento histórico eles foram sugeridos para a concretização de inovações e propostas pedagógicas (JUSTINO, 2011).

Contudo, como explicado por Chiari (2015, p.38), costuma-se usar a denominação de tecnologia especificamente para a digital: “[...] quando nos referimos ao uso de computador, internet e outros meios associados, como softwares, vídeos digitais, entre outros”. De acordo com o autor, as tecnologias digitais evoluíram na área educacional, e de forma rápida se popularizaram por meio de *plataformas*, *sites*, *blogs*, *sites*, que englobam *softwares*, *simuladores*, etc. Os recursos tecnológicos digitais estão presentes no espaço escolar – embora não de forma universalizada – e são utilizados como ferramentas de auxílio para os professores e alunos.

É nesse contexto tecnologizado, de recursos digitais cada vez mais presentes e gradualmente mais acessíveis às populações, que os livros didáticos estão inseridos. Sua produção passou por um processo recente de transformação, principalmente em razão da BNCC implementada em 2017, documento de orientação curricular que enfatiza as tecnologias no desenvolvimento das competências e habilidades, relacionadas ao seu uso crítico e responsável, tanto de forma transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento, quanto de forma direcionada como destacado na competência geral 5:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.324).

A BNCC como documento orientador para a elaboração dos livros didáticos aponta indicações do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes e também destaca a importância do domínio das linguagens tecnológicas, “permitindo analisar as vantagens do uso da tecnologia; aprendizagem das linguagens e cultura digital; uso de ferramentas de software e aplicativos; usar, propor; implementar soluções envolvendo tecnologias (BRASIL, 2019 a, p.474).

A BNCC está sustentada na proposição de competências que devem ser desenvolvidas, as quais orientarão os currículos escolares no sentido de definir o que os estudantes “devem saber” e o que “devem saber fazer”. Durante todo o período da educação básica, pretende-se que sejam desenvolvidas competências gerais que estejam associadas diretamente às tecnologias como valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo digital; criar soluções tecnológicas para problemas, utilizar e criar as tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2019a, p. 9-10). Nesse contexto, cabe ressaltar que ao incorporarem as tecnologias digitais, espera-se que os livros didáticos não tratem somente de utilizá-las como um meio ou suporte para promover a aprendizagem, mas possam utilizá-las com os alunos para a construção dos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário de uma sociedade globalizada, é fundamental que a educação acompanhe as transformações e se adapte aos processos de renovação e reestruturação. No entanto, o Ensino de Ciências no ambiente escolar ainda está preso a métodos tradicionais e pouco inspiradores, baseados em memorização, o que impede que essa disciplina alcance seus objetivos. É necessário considerar a natureza multicultural do ambiente escolar e adotar abordagens metodológicas integradoras, que promovam uma aprendizagem significativa, afastando-se das práticas tradicionais.

O livro didático desempenha um papel fundamental na estrutura escolar e reflete as relações sociais, econômicas e políticas existentes em determinados

momentos e lugares. No contexto brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) regulamenta, avalia, adquire e distribui livros para todas as escolas do país. No entanto, é importante ressaltar que o enfoque do programa pode deixar de fora a diversidade e a cultura local, perpetuando a separação entre a escola e a vida cotidiana. Embora o livro didático seja uma ferramenta importante, não é o único recurso disponível para apoiar o trabalho em sala de aula. Existem outros materiais didáticos e recursos de ensino, produzidos em diferentes suportes, que podem concorrer ou complementar o livro didático. A escolha e o uso adequado desses recursos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para facilitar a compreensão dos conteúdos e estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em conclusão, é necessário repensar e renovar as práticas de ensino de Ciências, superando abordagens tradicionais e incorporando recursos didáticos diversificados. Isso permitirá uma aprendizagem mais significativa e engajadora, levando em consideração a diversidade cultural e a realidade dos alunos. Além disso, é importante que os programas de distribuição de livros didáticos estejam atentos à inclusão de elementos locais e à promoção de uma educação mais contextualizada e conectada com a vida cotidiana dos estudantes. Com isso, será possível promover uma educação que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do mundo globalizado em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BATISTA., A. A. G. “Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”. In ABREU. M. Leitura, história e história da leitura, Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BITTENCOURT C. M F. O saber histórico na sala de aula. (Org). Livros Didáticos Textos e imagens. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BUFREM, L.; SCHMIDT. M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006. Disponível em: <<http://histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, 2009.

CHIARI, A. S. S. O papel das tecnologias digitais em disciplinas de Álgebra Linear a distância: possibilidades, limites e desafios. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, dez. 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda de Bastani Busnello. História da Educação, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.

ESCOLANO, A. (Ed). Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia, Espanha: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

KARLING, A. A. A didáctica necessária. São Paulo, Ibrasa, 1991.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO (org). et al. O livro didático de ciências no Brasil. Campinas: Komedi, 2006.

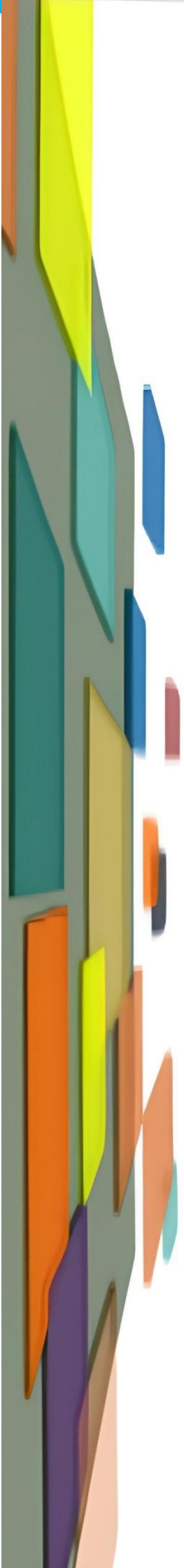
MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professores versus livro didático. Campinas: Papyrus, 1988.

SELLES, Sandra E.; FERREIRA, Marcia S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. Ciência & Educação, v.10, n.1, p.101-110, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: Acesso em: 01/04/2023.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

AUTORES



Angelica Beate Winter Boldt

Professora do departamento de Genética da Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutora Imunopatologia Molecular.

Bernardo Zilli Pesarini

Mediador-estagiário no Núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC); Residente no programa de Residência Pedagógica da CAPES; Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, bernardopesarini@hotmail.com.

Camila Evangelista Costa

Licencianda em Ciências biológicas – Universidade Federal do Paraná.

Christiane Guimarães Pançardes da Silva

Doutora em Educação pela UFRJ.

Cintia Carginin Cavalheiro Ribas

Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia. Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba do Instituto Municipal de Administração Pública.

Cristiana Poltronieri Ziehlendorff

Mestranda em educação, na FURB/SC, na linha de pesquisa Formação de professores, políticas e práticas educativas. Possui graduação em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão pública e pedagogia Sistêmica. Professora de carreira do Estado de Santa Catarina desde 1999. Atuou como secretária de educação, gerente regional de educação orientadora e gestora escolar. Atualmente é gestora escolar do CEDUP Perfeito Manoel de Aguiar, município de Guaramirim e participa do grupo de estudos que pesquisa políticas públicas de currículo e avaliação.

Cristiano Rodrigo Gobbi

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor de Matemática no IFRN – campus Santa Cruz. E-mail: cristiano.gobbi@ifrn.edu.br.

Danielle Scheffelmeier Mei

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Mestra em Comunicação (2013) e em Educação (2020) pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Relações Internacionais, graduada em Jornalismo (2010), Pedagogia (2019) e Letras Português/Inglês (2022). Tem experiência profissional como jornalista, com produção de conteúdo para veículos impressos e internet; e na área de educação, como docente das disciplinas de Relações Humanas/ Comunicação e de Comunicação Empresarial e Língua Inglesa para nível técnico/aprendizagem. Atualmente é professora da educação básica.

Deise Denise Lehen Rohr

Professora, Especialista.

Etiane de Fatima Theodoroski

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduou-se em Pedagogia, Letras/Português e Comunicação Social - Jornalismo. Se especializou com MBA em Gestão da Comunicação Empresarial. Professora do Ensino Superior no Centro Universitário UniDomBosco. Orientadora pedagógica de projetos/trabalhos técnicos/científicos vinculados ao Projeto Pesquisa-Ação na Escola da Prefeitura Municipal de Curitiba. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, desigualdades sociais na educação, qualidade e direito à educação, trabalho dos/as profissionais da educação.

Fernanda Vitória da Silva

Mestranda do programa de pós-graduação em genética - Universidade Federal do Paraná.

Glauce Stumpf

Doutoranda em Educação pela UNILASALLE.

Isabela Dall’Aglio Bucco

Bacharel em Ciências biológicas – Universidade Federal do Paraná.

Jair Miranda de Paiva

Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Ceunes, UFES.

Luci Teixeira Iachinski de França

Doutoranda em Educação na UTP (2022). Mestrado (2017) em Distúrbios da Comunicação (UTP). Graduada em Letras Português/Inglês PUCPR (2010). Especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos Libras/Língua Portuguesa (2012). Ministrou a disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas na Universidade do Contestado (UnC) Mafra SC de (2013) até o ano de (2018). No ano de (2015) ministrou aulas no curso de Pós-Graduação no IPGEX Instituto de Pós-Graduação e Extensão na disciplina Educação das pessoas com deficiência auditiva. No ano (2014) ingressa como Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Instituto Federal do Paraná (IFPR). É Coordenadora do Projeto Mãos que falam: ecos do silêncio desde (2016). No ano de (2018/2020) atuou como representante local do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Neabi do IFPR Pinhais. No ano de 2022/2023 ministrou aulas na disciplina Inclusão no Ensino de Línguas do Curso de Especialização lato sensu em Estudos de Linguagem no IFPR Campus Pinhais. Também em (2021) até hoje no IFPR torna-se Consultora Bilíngue Libras/Português na CONPNE Coordenadoria dos (Napnes) Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas - IFPR-reitoria. No ano de (2021) ingressa no grupo de Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos, do(a) Universidade Tuiuti do Paraná. Em (2023) ingressa no Grupo de Estudos Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica IFSP. Tem interesse nas áreas de Libras, pesquisas em metodologias de ensino de línguas para alunos(as) surdos(as), letramento e literatura/arte surda.

Márcia Fernandes Bartholo

Mestre em Educação pela UERJ.

Márcia Muricí Redivo Barbosa

Mestranda do Curso de Mestrado na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES, São Mateus/ES.

Marcos Pileggi

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Doutor pela University of Minnesota.

Maria Alzira Leite

Possui formação em LETRAS e também em PEDAGOGIA. É especialista em PSICOPEDAGOGIA - ênfase em ensino especial e inclusão. MESTRADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); DOUTORADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014), com período PDSE na Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Realizou estágio PÓS-DOUTORADO em LINGUÍSTICA APLICADA, pela Unicamp (2016). Possui experiência nos ensinos fundamental 1 e 2; Médio; EJA; Graduação, Mestrado e Doutorado. Já atuou como Membro de Comitê de Ética e Pesquisa e coordenação de graduações em Letras-Português; Letras-Inglês; História. E, ainda, possui experiência como Coordenadora Institucional do PIBID; Coordenadora Institucional da RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - gestão 2018. Os seus estudos dialogam com a Educação, mais especificamente, com: Alfabetização, Letramentos, Multiletramentos, Leitura, Escrita, Literatura Infantil. É corretora da prova escrita de proficiência de português para estrangeiros - CELPEBRAS. Endereço eletrônico mariaalzira35@gmail.com

Mariane Macagnan Pagio

Mediadora na Caixa Cultural Curitiba; Residente no programa de Residência Pedagógica da CAPES; Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, mariane.macagnan@gmail.com.

Patricia Rosi Bozza

Mestre em Educação. Licenciada em Educação Física. Assessora da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude.

Rachel Karpinski

Professora Doutora e assessora pedagógica do programa União Faz a Vida.

Regiane Aparecida Kusman

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Professora da rede estadual de ensino do Paraná- SEED-PR.

Renan Eliazaf Rodrigues dos Anjos

Licenciado em Matemática pelo IFRN – campus Santa Cruz. Pós-graduando em Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN – campus Zona Leste. E-mail: renaneliazaf@outlook.com.

Rogério Sech

Mestre em Educação. Licenciado em Educação Física. Bacharel em Psicologia.

Sara Cristina Teschechotzky

Professora, Especialista.

Shirlei Alexandra Fetter

Professora Doutora em Educação.

Sonia Gonçalves Batista Dias

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professora na disciplina de Língua Portuguesa nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

Valéria Bumiller-Bini Hoch

Pós-doutoranda em Genética - Universidade Federal do Paraná.

Venicius de Souza Nascimento

Licenciado em Matemática pelo IFRN – campus Santa Cruz. Pós-graduando em Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio – campus Zona Leste.
E-mail: vinicius69vs68@gmail.com.


Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492074-2



9 786554 920742

