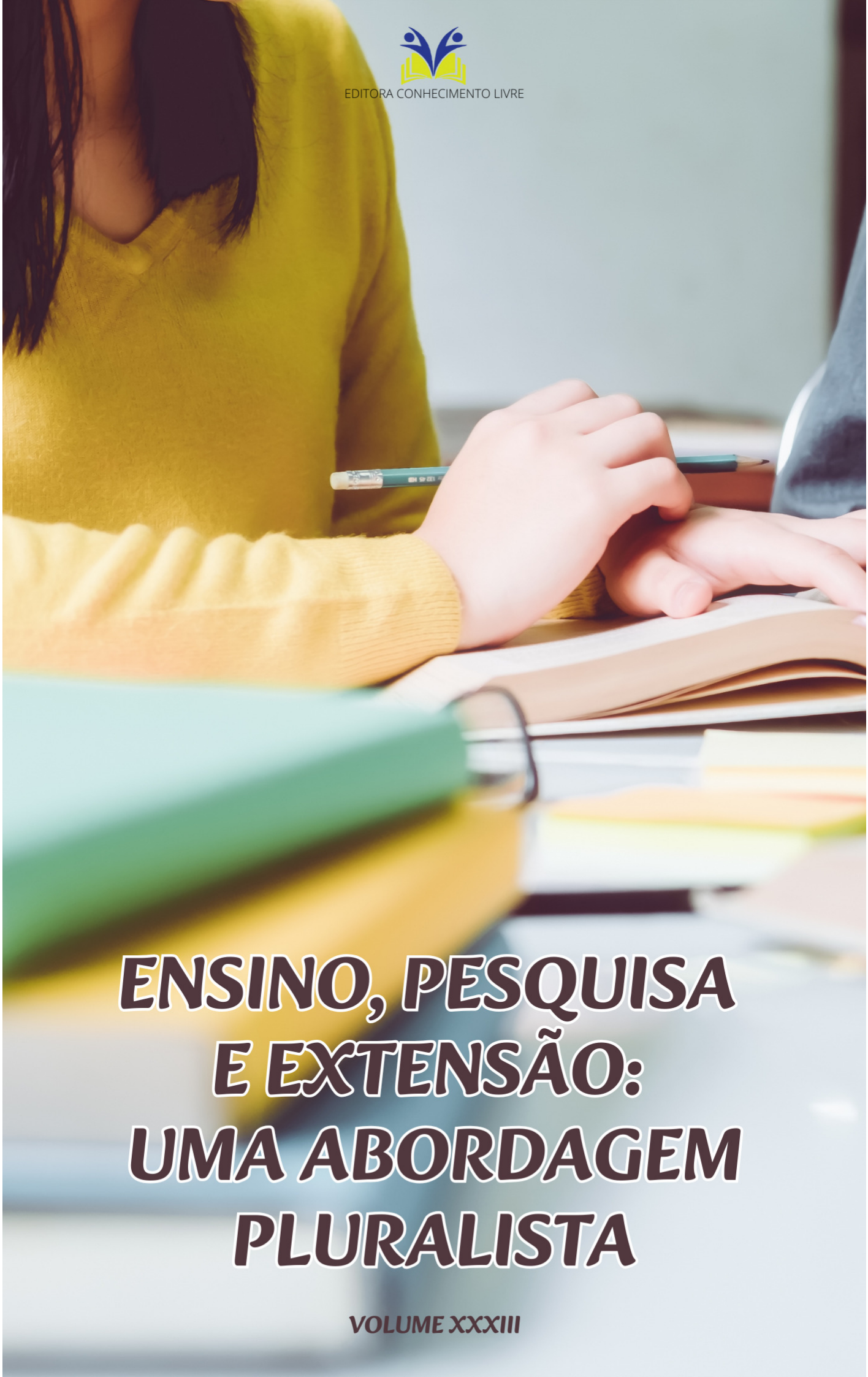


EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXXIII

Frederico Celestino Barbosa

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

33ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

Copyright© 2025 por Editora Conhecimento Livre

33ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista
/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2025

555 f.: il
DOI: 10.37423/2025.edcl1119
ISBN: 978-65-5367-654-1
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 30

https://doi.org/10.37423/2025.edcl1119

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO
2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 10
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUA IMPORTÂNCIA NO PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
M. L SANTOS
L.D. MAFRA
DOI 10.37423/250509935

CAPÍTULO 2 21
A INSERÇÃO E INFLUÊNCIA DA MÚSICA BRASILEIRA NO JAZZ FUSION
Jonatas Victor De Souza Flor
Mateus Moraes Sales
Sami Gabriele Leal Pereira
DOI 10.37423/250509936

CAPÍTULO 3 31
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DIGITAL
Juarez Pinheiro dos Santos
DOI 10.37423/250509937

CAPÍTULO 4 42
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O RECONHECIMENTO E A VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS EM CASTANHAL/PA
Maria do Perpetuo Socorro Lima Sena
Raquel Amorim dos Santos
Madison Rocha Ribeiro
DOI 10.37423/250509940

CAPÍTULO 5 61
A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA: UMA FORMA DO ROMANCE CONTEMPORÂNEO
Carlos Roberto da Silva Santos
DOI 10.37423/250509941

CAPÍTULO 6 74
SAÚDE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO INTERIOR DA AMAZÔNIA
ADJANNY ESTELA SANTOS DE SOUZA
ANA RICELLY PEREIRA DE OLIVEIRA
ANA CAMILLE VIANA FALCÃO BRITO
ANALICE FRANÇA LIMA
BIANCA MAYANA RIBEIRO REIS
CAYLANNE SEIXAS VIANA
DANIELE MESQUITA BATISTA
LUCAS SILVA LOPES
LUMA SOUSA DIAS
STEPHANIE SOUZA VIANA
VANESSA DOS SANTOS BORGES
MARIA EDUARDA DA SILVA SOUZA
RYAN FERREIRA CAJAIBA
RAYANE PIRES DA SILVA
GABRIEL LIMA DE ANDRADE
DOI 10.37423/250509945

CAPÍTULO 7 85
DO MENINO POBRE AO CRIADOR DA CAMPANHA NACIONAL DA ESCOLA DA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE FELIPE TIAGO GOMES EM SUA TERRA NATAL, PICUÍ/PB.
Silvia Tavares da Silva
DOI 10.37423/250509946

CAPÍTULO 8 98
GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM CAXIAS DO SUL
Kathia Maris Mariani Sonalio
DOI 10.37423/250509950

CAPÍTULO 9 112
O JOGO DO QUADRO DE PUNNET:FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GENÉTICA BÁSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
Karina Conceição Da Cruz
Gabriel Da Silva Sousa
Michele Marques de Souza
Joeliza Nunes Araújo
DOI 10.37423/250509951

CAPÍTULO 10 122
EXPLORANDO AS VIDRARIAS: MANUAL ILUSTRADO PARA INICIANTES
ynggnydh kawanne enéas ferreira
renata suelen cardodo malta
isabela Nunes lemos
eduardo nascimento dos anjos
DOI 10.37423/250509954

CAPÍTULO 11 128
O TURISMO PEDAGÓGICO NA ESCOLA COMO FERRAMENTA CONTRA O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA E ÀS TEORIAS DE WILLIAM GLASSER E DE HOWARD GARDNER
GICELE SANTOS DA SILVA
DOI 10.37423/250509962

CAPÍTULO 12 154
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PRECEPTOR
Inalda Maria Duarte de Freitas
Rúbia de Fátima Tavares da Silva
Fabrício Oliveira de Lima
Everton da Silva Santos
DOI 10.37423/250509964

CAPÍTULO 13 159
A PRÁXIS DOCENTE: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA ESFERA ACADÊMICA À REGÊNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIAEM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PARÁ
Raimundo Miguel dos Reis Pereira
Elisangela Rosa dos Santos
DOI 10.37423/250509968

CAPÍTULO 14 176
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO NA DOCÊNCIA PELA PERSPECTIVA DE DOIS LICENCIANDOS EM ELETROMECÂNICA
André Luis Oliveira da Silva
Railda Maria bispo de Jesus
Albert de Jesus Mesquita
Lucimero dos Santos Farias
DOI 10.37423/250509971

CAPÍTULO 15 186
UMA VIAGEM A BRASÍLIA ONÍRICA E SURREALISTA DE CLARICE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE EM CLARICE DE ROGER MELLO E FELIPE CAVALCANTE
Ana Luiza Borges Batista Santos
DOI 10.37423/250509974

CAPÍTULO 16 232
REFLEXÕES SOBRE AS VANTAGENS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO (EMI) NO IFAP CAMPUS MACAPÁ
Marcio Sousa da Silva
Thiago Augusto Oliveira da Silva
Márleson Rôndiner dos Santos Ferreira
DOI 10.37423/250509976

CAPÍTULO 17 240
PAISAGEM FERIDA: OS ESPAÇOS TRÁGICOS NO CINEMA DE PEDRO COSTA
Ana Flávia de Andrade Ferraz
DOI 10.37423/250509981

CAPÍTULO 18 254
UM EXERCÍCIO PRÁTICO SOBRE O MÉTODO CIENTÍFICO AUXILIANDO AIDENTIFICAÇÃO DE TURMAS HOMOGÊNEAS
Jose Antonio Muniz
DOI 10.37423/250509982

CAPÍTULO 19 278
DESVENDANDO AS PLACAS TECTÔNICAS: A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA REVELADA PELO OLHAR LÚDICO DO CINEMA
Antonio Cesar do Nascimento Alves
José Nilton dos Santos da Silva
Fernanda Lopes Barbosa
Waldenira Mercedes Pereira Torres
DOI 10.37423/250509987

CAPÍTULO 20 286
"INCLUSÃO DA CRIANÇA CELÍACA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROBLEMATIZAÇÕES E DESAFIOS INSTITUCIONAIS"
FLAVIA ANASTACIO DE PAULA
JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA
DOI 10.37423/250509988

CAPÍTULO 21 294
AS CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA GADAMERIANA PARA O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM
Manoel Messias Gomes
DOI 10.37423/250509990

CAPÍTULO 22 309
O RESGATE DOS SABERES DAS BENZEDEIRAS EM SALA DE AULA
Cássio Silva Castanheira
DOI 10.37423/250509991

CAPÍTULO 23 316
PODCAST: UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SOBRE FOTOSSÍNTESE
Milene Pimentel Tavares Lima
Danielly Brito de Oliveira
DOI 10.37423/250509998

CAPÍTULO 24 333
PROJETO DE EXTENSÃO EM FOCO: ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE.
Maria Izabel Cosmo de Brito
DOI 10.37423/250509999

CAPÍTULO 25 345
DESENVOLVIMENTO DE AULAS PRÁTICAS COM USO DO ARDUÍNO PARA OENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL
ANDRE LUIZ RICCI DOS SANTOS
Jakson Fernando de Assis Oliveira
Ana Karoline dos Santos Conceição
DOI 10.37423/250510007

CAPÍTULO 26 352
JUVENTUDES, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Tamyris Bianchi Grilo
Raquel Quirino
DOI 10.37423/250510008

CAPÍTULO 27 377
QUESTIONÁRIO MULTIDIMENSIONAL PARA A ANÁLISE DE CONHECIMENTOS PARA A DISCIPLINA DE QUÍMICA ATRAVÉS DARESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Naubert Bezerra de Melo
Eduardo de Castro Campos
Micheline Soares Costa Oliveira
DOI 10.37423/250510011

CAPÍTULO 28 384
A EPIDEMIA DOS CELULARES: COMO A TECNOLOGIA TRANSFORMA UMA SALA, ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS, UM RELATO
Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva
Vitor Carvalho Rodrigues da Silva
DOI 10.37423/250510014

CAPÍTULO 29 394
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MÓDULO I DO PROGRAMA MS ALFABETIZA - TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA
Maria Inez Domingues Galeano
Célia Beatriz Piatti
DOI 10.37423/250510017

CAPÍTULO 30 408
A FORMAÇAO DO PEDAGOGO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES
RODOLFO CLAUDIO DA CRUZ
DOI 10.37423/250510018

CAPÍTULO 31 420
PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2017-2024)
Aline Oliveira Ramos
DOI 10.37423/250510021

CAPÍTULO 32 438
MODA SUSTENTÁVEL E ESCOTISMO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO DESIGN ZERO WASTE E ORIGAMI TÊXTIL
Gustavo Orlando Berti Pereira
Rosimeiri Naomi Nagamatsu
Patricia Helena Campestrini Harger
Marcelo Capre Dias
Josiany Oenning Favoreto
Livia Laura Matté
DOI 10.37423/250510028

CAPÍTULO 33 450
A DISCIPLINA DE MECÂNICA: AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA NA EVASÃO E PROPOSTAS DE MITIGAÇÃO
Leonardo Melo Bezerra
Davi Carlos de Meneses
DOI 10.37423/250510030

CAPÍTULO 34 469
A (DES)CORTESIA NO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE REGRADO NA ESCOLA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID
José Vândesson dos Santos
Maria Francisca Oliveira Santos
Jackson Ribeiro do Nascimento
Paula Roberta Rodrigues Lima
DOI 10.37423/250510033

CAPÍTULO 35 477
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE PICOS-PIAUÍ.
Luis Fernando Xavier Modesto do Nascimento
Ana Rita Santana do Nascimento
Joselma Gomes dos Santos Silva
Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz
DOI 10.37423/250510035

CAPÍTULO 36 482
O USO DE VÍDEOS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES:ANALISANDO AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS
Taniéli Bornholdt
Fabiana Lasta Beck Pires
DOI 10.37423/250510039

CAPÍTULO 37 494
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL:A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO BÁSICA DOS PROFESSORES
V.R. Neves
DOI 10.37423/250510041

CAPÍTULO 38 511
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
RENATA DA PENHA COELHO MATA
SANDRA MAISA PINA BORGES
ELIZABETE SENA NOGUEIRA LUNA
BEATRIZ OLIVEIRA CASSIMIRO
DAIANE TEREZINHA BRAZ DE FREITAS
ERNESTINA NOGUEIRA DA MOTTA
WELITA ALVES DE ARAUJO RODRIGUES
URYA REGINA NOVAES DA SILVA SALES
MARIA PINA DE SOUZA SANTANA
APARECIDA MITIE SASSAGIMA
DOI 10.37423/250510044

CAPÍTULO 39 521
OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
NAZARE DA PENHA COELHO
TISSIANA CARLA DE ALMEIDA GOMES MACHADO
FRANCISCA MEURY DE SOUSA
MARIA FRANCISCA FERNANDES DE LIMA
DEBORA DAIANNE FERREIRA DE OLIVEIRA
TASSIANE MICHELY DE OLIVEIRA SANTOS
SARA DE JESUS
ELISÂNGELA FREITAS DA SILVA LOPES
IVONE PEREIRA LEMES
IVANILDA PEREIRA LEMES DA SILVA
DOI 10.37423/250510045

CAPÍTULO 40 531
MAQUETES NO ENSINO DE GEOMORFOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA ABSTRAÇÃO AO CONCRETO
Armando Brito da Frota Filho
Jhonatan Luan De Almeida Xavier
DOI 10.37423/250610112

CAPÍTULO 41 541
ENSINO DE SOLOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA GEOGRAFIA
Armando Brito da Frota Filho
Thaline Ferreira Fontes
DOI 10.37423/250610113

Capítulo 1

10.37423/250509935

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUA IMPORTÂNCIA NO PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

M. L SANTOS — *Universidade Federal Rural do Semi-árido*

L.D. MAFRA — *Universidade federal Rural do Semi-árido*



Resumo: Esse artigo trata sobre a análise de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) realizado em uma escola da rede pública de ensino localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte. A elaboração e a implementação do PEI propõem ao estudante com deficiência uma metodologia direcionada às suas especificidades trazendo contribuições importantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O intuito desse estudo é compreender como o PEI é desenvolvido, quem participa desse processo, o diálogo entre a família e a escola e quais as contribuições deste planejamento para a inclusão escolar. Para isto, fizemos uso de dois planos (PEI`s) elaborados a partir das especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educação Inclusiva busca maneiras de superação das barreiras que impedem a efetivação de um ensino de qualidade e os respaldos documentais firmam a nossa análise através das Leis que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência no âmbito escolar inclusivo, como a Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015; O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e a Constituição Federal de 1988. Os resultados apontam a construção do Plano Educacional Individualizado, um documento que se concretiza como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de acordo com as suas particularidades; é este plano que direciona o processo de ensino e aprendizagem, considerado como conjunto de ações, metodologias e recursos específicos que devem ser construídos e reconstruídos conforme a aprendizagem e a necessidade do estudante. O PEI acaba por contribuir de forma significativa para a construção de uma prática educativa sob a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Elaboração do PEI. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que foi aprovada em 2008 garante a matrícula dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades nas escolas regulares do Brasil e também prevê o atendimento às suas necessidades educacionais especiais de forma integrada à proposta pedagógica da escola.

Como auxilio para garantir esse direito temos O Plano Educacional Individualizado (PEI) que é definido como um documento elaborado pelo professor a partir do diagnóstico avaliativo de um aluno identificado com necessidade educacional específica. Essa avaliação é realizada pelo professor com a colaboração dos professores da sala de aula regular e da família para levantamento das necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação ou com dificuldades de aprendizagem.

Em alguns países como Estados Unidos, França, Itália e Portugal, o PEI é amplamente utilizado, nesses países existem legislações que garantem a elaboração e a aplicação desse documento para todos os alunos que possuem deficiência e apresentam necessidades educacionais específicas (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Na Itália e nos Estados Unidos – sendo o segundo o pioneiro na legislação e utilização deste instrumento - o PEI tem o foco na vida escolar do aluno e deve conter objetivos de aprendizagem considerando aspectos acadêmicos, sociais, laborais e comportamentais de forma colaborativa entre a escola, pais, outros profissionais da saúde e da educação e, quando possível, o próprio aluno (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Na França, o PEI abarca questões de vida cotidiana, questões médicas e psicossociais, bem como educacionais (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Ainda que a legislação brasileira referencie o termo Plano Educacional Individualizado, recomenda-se a utilização de um planejamento individualizado para os estudantes com deficiência incluídos na escola, através das diversas leis que preveem o direito ao atendimento educacional individualizado, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) (OLIVEIRA,2017).

Conforme enfatiza Oliveira (2017) o PEI cumpre o papel de planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o estudante com necessidades educacionais específicas. Para além do público alvo da

educação especial deve também ser proposto para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como a dislexia, a discalculia, o TDAH (MARIN; MARETTI, 2014) caso requeiram uma intervenção com ações individualizadas.

Desse modo o Plano Educacional Individualizado não deve ser considerado um laudo médico, mas uma ferramenta de planejamento pedagógico, de apoio e de acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Sendo de responsabilidade pela sua elaboração o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE); no entanto o PEI deve ser uma construção coletiva, do planejamento e de sua aplicação envolvendo todo o espaço escolar como, gestores, colaboradores e professores da sala de aula regular.

O PEI exerce um papel crucial na promoção da inclusão ao distinguir a abordagem educacional que garante que cada aluno tenha a oportunidade de participar de todo o processo de aprendizagem, reconhecendo as necessidades particulares e respeitando a singularidade de cada indivíduo sendo perceptível o respeito a diversidade, valorizando a inclusão, colaborando não apenas para o êxito acadêmico e a promoção de um espaço escolar que estima e celebra as diferenças, como também para a construção de um futuro educacional mais inclusivo e equitativo. O objetivo geral de nossa pesquisa foi o de analisar a elaboração do PEI e suas contribuições no processo de aprendizagem e no contexto familiar; e os objetivos específicos foram verificar a elaboração de dois PEI´s, identificar a participação da família na elaboração dos planos e analisar sua importância no processo de aprendizagem.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI

O plano educacional individualizado é o planejamento e o acompanhamento de um conjunto de ações especificas para um determinado aluno que apresenta alguma deficiência, utilizado na rotina da escola para melhorar a educação sendo importante adequá-lo às propostas e às possibilidades pedagógicas e cognitivas daqueles que apresentam qualquer necessidade educacional específica. Por meio desse documento é possível individualizar e personalizar os processos de ensino (MARIN et al, 2013) já que nele são registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva.

O PEI não deve ser elaborado apenas pelos professores, mas deve ser formulado em equipe, em um trabalho colaborativo por meio dos diferentes sujeitos da escola, além da família e do aluno, quando for possível sua participação (MASCARO; REDIG, 2016). Nesse aspecto, é fundamental a participação dos vários atores que auxiliarão a escola a ter um olhar sobre o aluno nos seus diferentes contextos

de vida, como também os especialistas extraescolares, os quais realizam ou já realizaram atendimento ao aluno a quem será direcionado o PEI.

Segundo Sacks e Halder (2017) o PEI pode ser visto como um "contrato" no qual os membros da equipe escolar (professores, gestores e coordenadores) explicitam o que será desenvolvido com o estudante e asseguram que será executado o que foi definido. O objetivo da elaboração do PEI é melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o "desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social e até laboral" (BRAUN; VIANNA, 2011, p.32).

Partindo da realização do diagnóstico o PEI inicia-se levando em consideração a coleta de dados para conhecer a fundo o estudante e seu entorno, mapear suas potencialidades e as barreiras que interferem em sua aprendizagem. O primeiro contato deve ser com a família, para obter todas as informações do aluno em seu contexto e rotina fora da escola, como também as informações relacionadas ao uso de tratamento clinico por meio de medicamentos, considerada uma ação de responsabilidade do professor do AEE para que este repasse para o setor de orientação da escola gerar um relatório circunstanciado onde o aluno será acompanhado pelos demais professores e a coordenação pedagógica.

A RELAÇÃO DO PEI COM A APRENDIZAGEM

O PEI é caracterizado pela sua flexibilidade já que ele é um documento sujeito a revisões e avaliações, sempre que necessário, para o bom desenvolvimento do aluno, "[...] tendo como característica ser um planejamento individualizado, sendo periodicamente revisado e avaliado" (MARIN et al, 2013, p. 41).

Trabalhar o PEI promove avaliações sistematizadas que proporcionam elencar metas prioritárias que direcionam o alcance de um objetivo específico para o aluno. Segundo Mascaro (2017) podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo de referência/ano escolar; o que modifica, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver.

Acreditamos assim que seja de grande importância para qualquer aluno com deficiência, a construção e aplicação do Plano Educacional Individualizado, pois a instituição de ensino deve incluir seus alunos de acordo com suas especificidades, pensando em suas habilidades, suas capacidades e tornando a sala de aula um lugar de todos, de construção de saber e equidade de ensino. A inclusão escolar

propõe que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, mas sim, que é a escola que deve se adaptar às diversas formas de aprender (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011).

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ELABORAÇÃO DO PEI

A Constituição Federal de 1988 define em seu artigo 205 que "a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", garantindo, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado.

A partir dos aspectos legais mencionados destacamos a importância do papel colaborativo da família no processo de construção social do indivíduo. A escola deve dialogar com a família sobre o PEI e após o consenso e autorização da família, deve-se discorrer sobre o funcionamento desse plano como: durabilidade, o processo de reavaliação caso o aluno apresente necessidade de reestruturação no planejamento.

O estudo de Tucker e Schwartz (2013) relata que a informação dos pais no processo do PEI é um componente fundamental para a criação de uma parceria colaborativa, pois quando os pais são muito envolvidos, o professor também tem maior engajamento com aqueles estudantes e o trabalho em conjunto favorece o professor reconhecer com maior facilidade as dificuldades do aluno para assim auxiliá-lo em sua vida escolar.

O diálogo e a comunicação com a família do aluno que necessita de atendimento educacional especializado são tarefas a serem compartilhadas visando uma complementaridade ao trabalho dos profissionais que realizam o atendimento. As vivências e as experiências extraescolares são suportes que direcionam o processo formativo educativo ao buscarmos a compreensão da interface entre família e escola no âmbito da inclusão escolar.

A escola também reflete com a família no caso de pessoas com deficiência que fazem tratamento clinico por meio do uso de medicações e em algumas situações, esse tratamento pode chegar a ser suspenso, diante do quadro de melhora no comportamento ou no aprendizado.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado sob o olhar da pesquisa documental, sobretudo quando buscou fundamentar-se nas leis que tratam sobre o PEI e o direito à educação inclusiva e ao analisar dois documentos PEI relativos a duas crianças que estão dentro do transtorno do espectro do autismo em

uma escola da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Os nomes dos alunos descritos nos planos foram preservados enquanto mantivemos sua estrutura original e elaboração pelos professores.

A pesquisa documental na área da educação no Brasil envolve uma análise sistemática de documentos como leis, diretrizes curriculares, planos educacionais, documentos oficiais de políticas públicas, relatórios governamentais, projetos pedagógicos, registros institucionais e textos acadêmicos. Esses documentos são fontes primárias que fornecem evidências sobre a evolução histórica, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais no país. Ao analisar esses documentos, o pesquisador busca compreender como as ideias e diretrizes educacionais foram formuladas, inovadas ou modificadas ao longo do tempo e como essas práticas refletem ou influenciam as realidades socioeconômicas e culturais do Brasil. A análise documental permite identificar padrões, contradições, avanços e retrocessos nas políticas educacionais, bem como compreender as influências de contextos políticos, sociais e econômicos na formulação dessas políticas. Essa abordagem de pesquisa é fundamental para construir um conhecimento profundo e contextualizado das práticas educacionais, permitindo que os pesquisadores realizem análises críticas que possam subsidiar a formulação de políticas mais justas e eficazes.

Para a realização desta análise documental, utilizamos dois Planos Educacional Individualizado (PEI´s) e as Leis que asseguram a inclusão escolar como: A Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015; O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e a Constituição Federal de 1988, não sendo possível a realização de entrevista e aplicação de questionário para os profissionais da escola e familiares dos alunos que compõem os Planos (PEI´s) fornecidos para a realização dessa análise. Utilizamos pseudônimos ao invés dos nomes reais dos alunos atendidos pelo AEE por solicitação da escola que preza pela integridade física e moral das crianças e por consequente assegura o direito da família que não autoriza o uso da identificação das pessoas com deficiência menores de idade que figuram nos documentos aqui apresentados.

Os documentos analisados foram disponibilizados pela coordenação pedagógica da escola, que são dois PEI´s, de dois alunos do ensino fundamental de tempo integral (6º ano), com caracterização do aluno 1 (A1) e para o segundo aluno 2 (A2). A1 tem 17 anos, possui transtorno do espectro autista (TEA) suporte 3 e não vai à escola regularmente. A2 tem 12 anos também possui transtorno do espectro autista (TEA) suporte 2 e vai à escola regularmente. A escola pertence à rede estadual de ensino localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Lucrécia, possui sala de

recursos multifuncionais com profissionais especialistas no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

ANALISE DOS DADOS

Modelo de Plano Educacional Individualizado utilizado pela escola.

Dados do aluno:
Nome: Data de Nascimento: Pais / Responsáveis:

Dados da escola:
Ano/ Série
Período de execução do PEI:
Prof. da Educação Especial:
Prof. do AEE:
Prof. da classe regular (todos)

Frequência semanal AEE: **Tempo de atendimento:** **Organização do atendimento:**

Outros profissionais envolvidos: **Orientações e sugestões pela família:**

Componente Curricular: (distribuído os mesmos quesitos para cada disciplina específica).

Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Objeto do conhecimento para o aluno do AEE	Habilidades Para a turma	Habilidades para o aluno do AEE	Facilitador Da aprendizagem	Metodologia Recursos didáticos	AVALIAÇÃO

Fonte: fornecido pela escola

O Plano Educacional Individualizado do aluno (A1) foi elaborado pela professora do AEE, com tempo estimado para um bimestre letivo para ser desenvolvido com o apoio da sala de recursos multifuncional onde o aluno deve frequentar duas vezes por semana, em atendimento individual durante 50 minutos em cada atendimento. Durante esse período o aluno também recebe o serviço de outros profissionais como: fonoaudiólogo, terapia ocupacional, psicólogo, além do atendimento no Centro de Reabilitação Infantil – CRI.

Em contexto curricular, identificamos o diálogo e a parceria entre as entidades educativas como: secretaria de educação do estado, diretoria regional de educação e cultura (DIREC) e a família do aluno. Os recursos metodológicos utilizados são possíveis adaptações que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Diálogo para reforçar a importância da frequência do aluno no espaço escolar, identificamos também as informações sobre o contexto social do aluno, sobre os cuidados alimentares e a necessidade do acompanhamento durante todo o percurso dentro da escola.

No registro avaliativo percebemos a necessidade de reorganização e adaptação do plano, visto que o aluno por diversas vezes não consegue alcançar o propósito de aprendizagem estimado, que considera as justificativas e explicações que fazem parte da rotina do aluno, visto que este aluno em específico, faz uso de diversas medicações e passa por processos de readaptações constantes. Outra característica é que o aluno não frequenta a escola todos os dias e quando consegue ir à escola, não frequenta o horário integral.

O Plano Educacional Individualizado do aluno (A2), também elaborado pela professora do AEE, com tempo estimado para um bimestre letivo para ser desenvolvido com o apoio da sala de recursos multifuncional onde o aluno deve frequentar duas vezes por semana, em atendimento individual durante 50 minutos em cada atendimento. A família apresenta contribuições sobre o contexto social do aluno, onde o aluno possui recomendação de restrição quanto ao barulho sonoro por identificar sensibilidade a sons altos, existindo também advertência sobre alimento específico.

Para a análise do contexto curricular identificamos a participação do aluno nas atividades tanto coletivas quanto com o uso de recursos didáticos utilizados pelos demais alunos da turma. Também existe o atendimento individual na sala de recursos multifuncional, porém, no quesito avaliativo não constatamos se o aluno consegue lograr êxito no alcance da aprendizagem, visto que o item apresenta apenas os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estabelecer um ambiente inclusivo que potencialize o aprendizado de alunos com deficiência é indispensável refletir sobre a prática docente e todo o contexto onde se insere a pessoa com deficiência, considerando necessariamente, a elaboração do planejamento de atividades e as habilidades do contexto escolar que proporcionem aos estudantes, estilos e tempos de aprendizagem distintos.

A legislação retrata tanto a função da escola quanto da família diante da Educação Especial e que mesmo diante dos desafios, a escola não tem paralisado suas ações e cada vez mais tem buscado melhorar o serviço de Atendimento Educacional Especializado, bem como a relação com a família.

Desse modo, propusemos nesse artigo compreender o elo que contribui com o processo de elaboração do plano educacional individualizado entre família e toda a comunidade escolar, e assim destacamos que a participação da família é fundamental e indispensável, sendo essas informações contextualizadas a partir da vida social do aluno, alicerce para a construção do plano. A parceria entre família e escola deve prevalecer em todos os aspectos do processo de aprendizagem do aluno, fortalecendo também os vínculos confiáveis que o aluno necessita para se fazer presente no espaço escolar.

Os resultados dessa análise indicaram possibilidades e desafios para o planejamento da inclusão escolar de dois alunos com TEA, especificamente com a implementação da metodologia de trabalho com o PEI. Consideramos que há necessidade de continuidade desse estudo, visando sua aplicação em mais escolas da região, para agregar evidências com relação às contribuições do PEI no trabalho colaborativo entre os professores e a família, e consequentemente, na inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional brasileiro. São necessários estudos futuros que indaguem como a adoção de um PEI pode auxiliar na organização de práticas de ensino mais efetivas que possam impactar positivamente no desempenho de um estudante com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

FLICK, U. Uma introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.49-64.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a inclusão Escolar. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1. 2014, Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

MENDES, Geovana M. L., Fabiany Silva, and Márcia Pletsch. 2011. “Atendimento Educacional Especializado: Por entre políticas, práticas e currículo - Um Espaço-tempo de inclusão?. ”Revista Contrapontos 11: 255-265.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230076, 2018.

TUCKER, V.; SCHWARTZ, I. S. Parent's perspectives of collaboration with school professionals: barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. School Mental Health, v. 5, p. 3-14, 2013.

Capítulo 2

10.37423/250509936

A INSERÇÃO E INFLUÊNCIA DA MÚSICA BRASILEIRA NO JAZZ FUSION

Jonatas Victor De Souza Flor — *Universidade Federal do Pará*

Mateus Moraes Sales — *Universidade Federal do Pará*

Sami Gabriele Leal Pereira — *UniversidadeFederaldoPará*



Resumo: A música brasileira é rica e variada, a formação dos ritmos teve grande influência de ritmos e gêneros musicais vindo do exterior, porém a sabedoria e criatividade dos músicos brasileiros fizeram com que a musicalidade nacional fosse evidenciada no meio do jazz fusion e que a música brasileira continuasse se reinventando através de artistas como Hermeto Pascoal, Heraldo do Monte, Victor Assis Brasil e Hélio Delmiro, alguns dos músicos e jazzistas que tornaram acrescentaram ainda mais ao fusion e a música brasileira, apresentando possibilidades de criação que influencia instrumentistas até os dias de hoje.

Palavras-chave: Jazz. Fusion. Hermeto Pascoal.. Hélio Delmiro. Victor Assis Brasil. Heraldo do Monte. Improvisação. Música Instrumental Brasileira.

1. FUSION

O jazz fusion foi um segmento de composição musical baseado na mistura da

improvisação jazzística com o rock, esse estilo teve sua formação devido ao interesse nas características do rock e a inserção dele com o jazz nos anos 60, a rápida popularização do rock com os Beatles e outros artistas fez com que os músicos de jazz da época olhassem para o rock de uma forma em que se pudesse aproveitar algumas ideias e instrumentações usadas no estilo, isso aconteceu, pois na época o rock mostrava ser um estilo imaginativo e com compositores criativos que desenvolveram sonoridades interessantes além de ser um estilo em alta com o público jovem, não que os músicos de jazz não fossem talentosos, mas como o rock estava em ascensão, a inserção de alguns elementos do gênero em composições de jazz foi algo que ocorreu devido aos artistas da época acharem que essa união resultaria em algo interessante para melhorar os trabalhos a fim de apresentar ao público algo diferenciado e que pudesse agregar novos seguidores. Mudanças na instrumentação ocorreram para o desenvolvimento do estilo, a guitarra elétrica que desenvolveu uma função mais solistica e com um timbre mais agudo e forte diferente da guitarra jazz no momento, o contrabaixo elétrico e os teclados e sintetizadores que expandiram consideravelmente as sonoridades em relação ao piano, e também experimentações feitas a partir da inspiração do rock como Miles Davis que inseriu um pedal wah wah na micro fonação de seu trompete. O fusion foi expandindo concepções e experimentações, em que não apenas rock era inserido no contexto jazzístico, mas uma série de outros ritmos.

Alguns músicos tiveram destaque e importância para o desenvolvimento do gênero, como Ray Charles utilizando um piano elétrico em suas composições ou Miles Davis que imaginava formas de apresentar o jazz de uma maneira mais chamativa para o seu publico, inseriu instrumentos elétricos e tornou as batidas mais diversificadas incorporando musicas africanas, blues, funk e música latina, essas experimentações fez com que vários artistas continuassem essas ideias e formasses grupos musicais que representariam o fusion por décadas, como o grupo Lifetime criado por Tony Williams ou Wheater Report criado por Joe Zawinul e Wayne Shorter, bandas que em termos de sonoridades acrescentaram ao jazz com timbres eletrônicos e liberdade na improvisação. Esses grupos que desenvolveram músicas criativas e aproveitaram os elementos inseridos na época e foram influenciando outros grupos que junto com os grupos mais antigos influenciam artistas ate os dias de hoje, bandas posteriores como Spyro Gyra e YellowJackets utilizaram essas sonoridades e os grupos de fusion se expandiram, assim como a biblioteca musical, que se tornou mais rica no sentido melódico, harmônico e rítmico.

2. JAZZ NO BRASIL

A história do jazz no Brasil é algo que vem sendo pesquisado por historiadores de varias cidades, com a finalidade de determinar com mais precisão a presença, influencia e transformações desse gênero musical na vida cotidiana da sociedade. Os primeiros indícios da presença do jazz no Brasil foi na cidade do Rio de Janeiro, é o que até hoje se sabe, por volta do ano de 1917, a Dixieland jazz band se apresentou com o disco American Rag Time em teatros do Rio de Janeiro e São Paulo, porém a popularização do termo jazz pela imprensa aconteceu somente em 1919 com a apresentação da orquestra anglo americana de Harry Kosarin. Nos anos 20 ocorria no Brasil uma influencia europeia a cerca da arte moderna, em que os artistas brasileiros tinham a influência da arte moderna assim como suas ideologias e características que seriam a liberdade de expressão, valorização da identidade nacional e rompimento de padrões e formalidades fez com que as manifestações artísticas, danças, artes e músicas estrangeiras pudessem ser conhecidas e assimiladas mas a cultura que havia no Brasil não poderia ser deixada de lado, para que a identidade cultural da população não se perdesse em meio a influencias vindas de fora, nesse contexto varias bandas que se denominavam jazz band foram aparecendo no cenário musical brasileiro em apresentações para clubes, bailes e associações, o jazz era a musica que representava na época o urbanismo e modernização, e essa modernização não estava no fato de que apenas estavam tocando musicas estrangeiras no Brasil, mas utilizando também a cultura e musicalidade brasileira no processo de composição.

A fusão do jazz com os ritmos brasileiros nesse contexto aconteceu de forma natural devido às ideologias difundidas na época, e isso antes de se caracterizar o termo fusion, mesmo que na definição os ritmos em união com o jazz fosse o rock, blues o country, a expansão da fusão com outros ritmos posteriormente fez com que se validasse a inserção da musica brasileira no que se conhecesse como fusion, porém essa inserção já acontecia em épocas que a ideia do jazz fusion ainda não era concebida. Uma das primeiras jazz bands formadas com essa característica de aproveitar a musica nacional foi os oito batutas, fundado por Alfredo da Rocha Vianna Filho (Pixinguinha), esta era uma banda requisitada em vários lugares, onde obtiveram bastante conhecimento musical devido ao acumulo grande número de viagens que faziam como a viagem a Paris em 1922 com músicos de toda a parte do mundo que havia naquele local, puderam conhecer vários músicos norte-americanos, ou a viagem para a Argentina, país onde fizeram várias apresentações, porém o grupo não produzia apenas músicas de jazz, mas também marchas para bailes carnavalescos e choros. Os países que a banda visitou fez com que tivessem conhecimento de outros instrumentos que posteriormente seriam inseridos na banda

como saxofone, clarinete e trompete, além de conhecerem e usarem o estilo de arranjo jazz-band em suas composições, o que enriqueceu a musicalidade dos integrantes acrescentando os conhecimentos sobre ritmos brasileiros como choro e samba que eles já possuíam.

O jazz brasileiro foi uma pauta de discussão com bastante destaque nos anos 60 devido a esse desejo de identidade e nacionalismo, músicos pararam de reconhecer o ritmo jazz nas composições ou falar que a musica brasileira que estava sendo composta não era brasileira, alguns mais radicais como José Ramos Tinhorão disse que bossa nova não era um ritmo brasileiro. A própria dificuldade em se caracterizar o jazz brasileiro era algo a se pensar,se o jazz brasileiro era a execução do jazz norte americano com linguagens musicais brasileiras ou se era uma improvisação jazzística com vários ritmos brasileiros, porém o jazz brasileiro não deveria se entendido como algo definido, mas sim como algo mutável e plural, pois a diversidade musical brasileira é grande, logo as possibilidades de se trabalhar jazz misturado com a música brasileira gera um número de possibilidades alto, o próprio jazz é um ritmo que influenciou na formação de ritmos reconhecidamente brasileiros, logo é um erro tentar dissociar o jazz da musica brasileira, tentando formar uma memoria cultural para a musica popular no Brasil baseada apenas nas noções estéticas daqui.

Quando falamos aqui em jazz brasileiro, não estamos falando de um estilo fechado e definido, mas sim plural e mutável". Ou seja, a própria síntese musical não convém. Eis que na impossibilidade de se conceituar essa "intersecção de múltiplas influências", prefere-se reconhecer a riqueza do jazz brasileiro e sua indefinição, como resultado da diversidade musical brasileira. (RIBEIRO; FERREIRA, 2017, p. 2)

Os músicos de jazz fusion no Brasil além da música brasileira tinham um serie de outras inspirações, devido a música moderna apresentar varias possibilidades, e o pensamento a respeito dos ritmos se tornou mais aberto, não produzindo certas composições por uma conservação de definições, como Hermeto Pascoal e Egberto Gismonti que incorporaram em suas composições vários elementos culturais de músicas distintas, chegando até a concepção de musicas com sons da natureza como Hermeto já fez, além da valorização notória da cultura musical brasileira, essas produções fez com que em livros de jazz seus nomes fossem colocados não apenas como jazzistas mas com o fusion também, devido as possibilidades que apresentaram com as musicas que produziam, além de Airto Moreira que se apresentou ao lado de Miles Davis, um dos maiores representantes do fusion.

3. MÚSICOS RELEVANTES HERALDO DO MONTE

Um dos maiores representantes da guitarra brasileira, nascido em Recife no ano de 1935, iniciou seus estudos musicais no clarinete em uma escola pública na cidade de Pernambuco, em que posteriormente com algum tempo como clarinetista sentiu necessidade de um instrumento que possibilitasse o trabalho com harmonias, o violão atendeu a essas necessidades, inicialmente estudava sozinho usando os estudos de clarinete para estudar no violão e deduzindo a forma dos acordes, além de morar próximo a músicos que sabiam tocar choro e com isso ele pode aprender e tocar mais com esses instrumentistas que moravam em seu bairro.

Na década de 50 mudou-se para São Paulo, lugar onde conheceu Hermeto Pascoal, que junto com Airto Moreira e Theo Barros montaram o grupo Quarteto Novo, que além de valorizar a musicalidade brasileira nos seus trabalhos, desenvolveram formas de improviso baseado nos motivos nordestinos de composições, mas que segundo Heraldo não existiam até então na forma de improvisação, então se utilizaram das formas do repente, em que o próprio compositor cita o repentista Cego Aderaldo, como uma das inspirações para o desenvolvimento desse linguagem de improvisação, o que tornou para a musicalidade brasileira algo valido devido ao desenvolvimento de uma linguagem de improvisação para as músicas nordestinas.

Em sua carreira solo, gravou discos como “o Violão” e “Heraldo do Monte” onde apresenta sua rica musicalidade na musica brasileira e regravando músicas de compositores consagrados como o Pixinguinha e Luiz Gonzaga, nesse disco o compositor apresenta composições para guitarra, bandolim e cavaquinho explorando ritmos como forró, choro e frevo, sempre em seus trabalhos ele se preocupava em trabalhar com vários estilos, mais utilizando a musicalidade nordestina com mais frequência, como o disco viola nordestina, também se apresentou em festivais de jazz em São Paulo, em que seus improvisos sempre tinham essas características da musicalidade nordestina, que desenvolveu com o Quarteto novo.

HERMETO PASCOAL

Nascido em Alagoas, Hermeto começou a tocar com seus 7 anos, produzindo flautas feitas de cano de mamona e tocando para animais enquanto esperava seu pai que tocava acordeom, fazer as atividades do campo, depois de aprender a tocar acordeom, continuou tocando com seu irmão em festas da cidade. Passou por varias cidades do Brasil tocando, além de ter formado grupos como o Som quatro, Sambrasa Trio e o Quarteto Novo, grupo que acompanhava Edu Lobo e Geraldo Wandré na Record,

posteriormente Airto Moreira que era companheiro de grupo de Hermeto fez a proposta de ir aos Estados Unidos para gravar LPs.

Em sua carreira solo gravou vários discos, como “A música livre de Hermeto Pascoal”, “Slaves Mass” e “Só não toca quem não quer”, discos em que é visível o caráter experimental de sons do qual Hermeto trabalha, assim como a utilização de garrafas e sons sampleados de animais como patos, pássaros e porcos, além de todo o domínio sobre a musica brasileira e o jazz, que inclusive foi chamado para tocar em vários festivais de jazz como o Motreux em 1979. A maneira intuitiva na qual ele produzia suas músicas ao mesmo tempo em que inseria vários ritmos, gêneros e instrumentos diferenciados, como bules com agua e garrafas fez com que seu nome fosse citado como um constituinte do gênero fusion e não apenas do jazz, além de ter gravado duas músicas com Miles Davis.

VICTOR ASSIS BRASIL

Nascido na cidade do Rio de Janeiro Victor Assis Brasil foi um dos maiores músicos brasileiros trabalhando com o jazz, música brasileira e erudita, Victor foi um artista importante para a consolidação da musica brasileira, misturando o jazz com elementos nacionais, tocando em vários eventos de Jazz e sendo premiado diversas vezes como o festival internacional de jazz em Viena na Áustria no ano de 1966 em que ganhou como o melhor solista junto com seu grupo Euro Brazilian.

Algo que foi determinante para a sua carreira foi no ano de 1969 conseguir uma bolsa de estudos que ele conseguiu para estudar em Berklee School of Music, na cidade de Boston onde aprofundou seus conhecimentos sobre harmonia, piano e composição. E após isso trabalhar em um clube de jazz nos Estados Unidos. Victor não demorou a voltar para o Brasil em 73, onde ele tocou em vários lugares do Brasil com músicos que integrariam do seu quinteto de jazz, que ficou produzindo até a sua morte precoce em 1981, aos 35 anos, recebendo várias homenagens devido à influência e musicalidade que ele teve na formação do jazz brasileiro.

HÉLIO DELMIRO

Guitarrista, Nascido no Rio de Janeiro em 1947, teve maior interesse em música brasileira e jazz começou seus estudos musicais com 14 anos e trabalhou basicamente em toda sua carreira como um performance, teve oportunidade de fazer parte de grupos que tocavam na televisão como o grupo Formula 7, o grupo de Victor Assis Brasil para a gravação de um CD do saxofonista e o conjunto 3 - D além de direcionar seus estudos ao jazz e a técnica.

Na sua carreira além dos grupos musicais pode acompanhar cantores como Elis Regina, Clara Nunes e Milton Nascimento, além de participar de vários festivais de jazz tocando ao lado de músicos consagrados como Pat Metheny, Joe Pass e Bob Macferrin. Outra conquista foi no ano de 1979 conseguiu gravar o seu primeiro disco Emotiva onde mostra todo seu conhecimento de jazz mas com a linguagem musical brasileira evidente, um violonista e guitarrista de destaque admirado por artistas de valor como Ed Motta e Marco Valle que elogiam essa capacidade de representar a música brasileira em caráter jazzístico com competência.

4. ANÁLISE MUSICAL

A proposta da análise musical será de analisar a inserção da musicalidade e linguagem influenciada pela musica brasileira nas composições, musicas de artistas nacionais brasileiros e jazzistas que souberam inserir de forma competente a improvisação e características musicais brasileiras em suas composições, alguns ate criando maneira de se improvisar como Heraldo do Monte e Hermeto com o Quarteto novo, a utilização da musica brasileira muda, artistas como Heraldo e Hermeto tinham um grande sentimento de valorização nacional, por isso os ritmos e musicalidades em suas composições se tornam mais notáveis, mas não significa que Victor Assis e Hélio deixaram a música brasileira em um lugar de pouco destaque em suas composições, apesar do jazz ser mais notável, todos eles conseguiram realizar essa mescla de gêneros e ritmos de maneira satisfatória e isso é notável em suas composições.

A música “Síntese” composta por Heraldo do Monte para o grupo Quarteto Novo tem características de um jazz com bossa nova, mas o destaque para a música brasileira nessa composição vai para o momentos de improvisação que acontece no ritmo de um baião em tempo binário, em que as características musicais nordestinas são evidenciadas no improviso, ainda mais na instrumentação em que Heraldo toca a viola, para alcançar um timbre favorável mas, todos os músicos nessa composição tem essa característica de evidenciar a linguagem nordestina na hora de improvisar.

A versão feita por Hermeto Pascoal para o disco “A música livre de Hermeto Pascoal” conserva todas as características e arranjos feitos por Pixinguinha para essa música em sua forma original, mas com toda a instrumentação experimental característica de Hermeto Pascoal que faz brincadeira com os sons na hora de compor, além de desenvolver um momento de improvisação jazzística no meio da música, isso torna a peça mais interessante por as inserções de improviso foram bem colocadas em relação ao arranjo assim como os momentos em que é feita a experimentação com sons na música.

A peça “Penedo” de Victor Assis Brasil é um jazz com características e fraseado norte americano mais forte que as músicas mostradas anteriormente, o ritmo de samba é inserido em momentos que a linguagem brasileira é destacada pelo saxofonista, que se torna mais interessante com a alternância que ele faz entre a linguagem jazzística americana que é semelhante ao que Miles Davis fazia utilizando a sétima maior na escala menor e a penta blues.

A música “Pro Zeca” é uma música composta por Victor Assis Brasil, mas no álbum “Emotiva” de Hélio Delmiro foi feita uma versão com o destaque maior para a guitarra, a característica de misturada de baião e bebop não foi modificada, além de demonstrar uma técnica apurada a linguagem jazzística junto a influência de choro que o guitarrista possui torna a música interessante de se ouvir, pois em certos momentos a linguagem nordestina com o uso da escala mixolídio aumenta a variedade musical que essa peça já possui.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um gênero ou estilo musical acontece devido a varias experimentações e testes de percepção, além de depender da sabedoria e criatividade do compositor, nesse sentido a mistura do jazz fusion com a musica brasileira foi feita de maneira magistral pelos artistas do gênero, a musicalidade e ritmos brasileiros que eles conseguiram unificar com o jazz tornou o gênero mais rico do que ele é, tornando a musica ainda mais interessante e apresentando possibilidades que foram conquistadas com perseverança, frente aos conservadores que acharam que a musica brasileira deveria ser pura e livre de influências estrangeiras.

E esses músicos não só inovaram pela conquista de mesclar os ritmos brasileiros com o jazz, especialmente os nordestinos, mas também desenvolvendo linguagens de improvisação que antes não existiam para esses ritmos, inspirados nos repentistas. A conclusão que pode ser tirada é que mesmo com influencias vindas de fora os músicos brasileiros conseguiram colocar as características musicais e culturas do Brasil no jazz e no fusion, o que resultou em uma grande influência não só para os músicos nacionais, mas jazz bands estrangeiras se utilizam de linguagem e ritmos brasileiros para compor, o que comprova mais ainda a riqueza musical que o Brasil possui.

REFERÊNCIAS

ARTE MODERNA. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-moderna/. Acesso em: 22 jun. 2018.

FILHO, T. J. “Nada será como antes”: a música de Victor Assis Brasil no álbum Pedrinho. Universidade Estadual de Campinas. Campinas SP. 2014

HELIO DELMIRO. Dados artísticos. Disponível em: http://dicionariompb.com.br/helio- delmiro/dados-artisticos. Acesso em: 30 jun. 2018.

HERALDO DO MONTE. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa572229/heraldo-do-montev Acesso em: 29 jun. 2018.

JAZZ FUSION 1970. Disponível em: http://www.clubedejazz.com.br/ojazz/historia_jazzfusion_01.php. Acesso em: 21. jun. 2018. JAZZ INSTRUMENTAL À BRASILEIRA EM PERSPECTIVA: um panorama histórico. Disponível em: https://musicaesociedade.com.br/jazz-instrumental-a-brasileira-em- perspectiva-algumas-observacoes/. Acesso em: 29 jun. 2018.

J. JUNIOR, F.; J. JUNIOR, C. A. R. Prometeus desacorrentados: a influência do discurso nacionalista dos anos 60 no processo de (des)construção do jazz brasileiro. São Paulo: UNESP, 2017.

LINHARES, L. B.; BORÉM, F. A composição e interpretação de Victor Assis Brasil em Pro Zeca. Per Musi, Belo Horizonte-MG, 2011.

MAIOR VIOLONISTA BRASILEIRO, Hélio Delmiro se queixa de preconceito por ser pastor evangélico. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/maior-violonista- brasileiro-helio-delmiro-se-queixa-de-preconceito-por-ser-pastor-evangelico-3008086.

Acesso em: 30 jun. 2018.

OS PRIMÓRDIOS DO JAZZ NO BRASIL: as primeiras Jazz Bands no movimento de modernização nacional. Disponível em: https://musicaesociedade.com.br/jazz-no-brasil. Acesso em: 21 jun. 2018.

PINTO, P. T. M. Victor Assis Brasil: a importância do período na Berklee School of Music (1969-1974) em seu estilo composicional. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

QUANDO MILES DAVIS LEVOU O JAZZ AO ENCONTRO DO ROCK. Disponível em:

http://judao.com.br/quando-miles-davis-levou-o-jazz-ao-encontro-do-rock/. Acesso em: 21 jun. 2018.

SIMÕES, R. Quarteto Novo: um estudo de padrões rítmicos e melódicos recorrentes na improvisação de faixas selecionadas. Curitiba, PR|: FAP, 2005.

VICTOR ASSIS BRASIL. Dados Artísticos. Disponível em: http://dicionariompb.com.br/Victor-assis-brasil/dados-artisticos. Acesso em: 30 jun. 2018.

Capítulo 3

10.37423/250509937

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Juarez Pinheiro dos Santos *MUST University*

Resumo: Este trabalho aborda a formação de professores para a inclusão digital e discute os desafios e as possibilidades dessa formação. Foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu identificar as principais abordagens e tendências no campo da formação de professores para a inclusão digital, que se refere à capacidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica e consciente, visando à participação plena e igualitária na sociedade digital. Conclui-se que a formação de professores para a inclusão digital é essencial porque aprimora a prática pedagógica e integra a tecnologia de forma efetiva no ambiente educacional, preparando os alunos para enfrentar os desafios da sociedade digital.

Palavras-chave: Formação de Professores; Inclusão Digital; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores em inclusão digital é crucial hoje, pois a integração dessas habilidades no ensino capacita os alunos para uma sociedade tecnológica, além de promover equidade. Esta pesquisa visa preparar educadores para lidar com desafios e oportunidades das tecnologias digitais na educação, destacando a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta a necessidade de se compreender, usar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética. A integração não é apenas sobre o uso de ferramentas, mas o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento via Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

No entanto, professores enfrentam barreiras, como falta de acesso e conhecimento técnico. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é descrever a formação pedagógica alinhada à BNCC, abordando inclusão digital, uso de plataformas como LMS e MOOCs, e criação de ambientes digitais de aprendizagem interativos.

Isso porque professores modernos devem possuir competências digitais para enfrentar desafios na educação, promovendo aprendizado colaborativo com tecnologias, alinhando-se à realidade tecnológica atual e preparando alunos para esse cenário.

2. METODOLOGIA

Neste estudo, foi utilizada uma abordagem de pesquisa exploratória com o objetivo de compreender e esclarecer o uso das metodologias ativas no contexto de políticas públicas de inclusão digital e formação de professores. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros.

Então, para a construção do embasamento teórico sobre a prática aplicada, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de artigos científicos, livros, revistas e busca de material em bases de dados como o Google Acadêmico e SciELO.

Já a análise das informações coletadas, essa se baseou em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender e interpretar os dados obtidos na pesquisa bibliográfica.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação passa por mudanças devido a políticas educacionais, impactando o papel do docente e suas práticas. Desde meados do século XX, professores transitam de transmissores a mediadores de conhecimento, alterando métodos pedagógicos e favorecendo a inovação.

Como o docente moderno precisa ser atualizado, tecnológico e apto a desafios sociais, a formação contínua é essencial para aprimorar práticas pedagógicas, segundo autores como Ramal (2001) e Bondioli (2004). Freire (1996) afirma que formar vai além do movimento apenas de treinamento, rejeitando a ideia de treino, pois pressupõe um sujeito em constante transformação num movimento permanente de procura e de curiosidade. Já Nóvoa (1992) destaca que é uma jornada pessoal, envolvendo experiências e esforço.

Defendemos então a concepção de qualidade distinta da econômica, contrária ao neoliberalismo. No Brasil, políticas de inclusão digital para professores iniciaram nos anos 1990 com a LDB 9.394/1996, influenciando a formação docente.

3.1 BREVE HISTÓRICO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

As políticas públicas de inclusão digital são cruciais para promover acesso às tecnologias. No Brasil, o ProInfo, do Ministério da Educação, destaca-se por proporcionar infraestrutura, formação e conteúdos digitais a escolas públicas, impulsionando a inclusão dos alunos (Brasil, 2010).

A BNCC também ressalta a inclusão digital, enfatizando competências desde o uso ético até a criação digital (Brasil, 2017b). Já a formação docente é abordada pelo PROTEC, capacitando professores para práticas inovadoras (Brasil, 2017a).

Essas políticas são essenciais, porém, exigem monitoramento e investimento. Isso porque, na experiência, o homem desenvolve modos de agir, pensar e se comunicar para sobreviver (Leontiev, 1978). Assim, a formação docente é complexa, ganhando significado pessoal, uma vez que a pessoa se forma por livros, mestres e esforço próprio (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1995), por sua vez, destaca a vida e a experiência do professor. Sobre a formação, essa não é só continuada, mas começa no início (Oliveira-Formosinho, 2009). O desenvolvimento profissional melhora a qualidade do ensino (Benedito; Imbernón, 2000). Formação docente atual requer pensamento crítico e adaptação às mudanças (atualização constante).

4 COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

No cenário educacional atual, as competências digitais são essenciais ao professor contemporâneo. Assim, teóricos identificam habilidades necessárias, como informática, comunicação on-line, pesquisa na web, criação de conteúdo digital e avaliação crítica on- line, mas as competências variam conforme conteúdo, disciplinas e alunos.

No contexto das habilidades de pesquisa na internet, Prado (2018) ressalta a importância de o professor contemporâneo ser capaz de buscar informações relevantes, avaliar a credibilidade das fontes e selecionar recursos digitais adequados para enriquecer sua prática pedagógica.

Como a habilidade de criação de conteúdo digital é cada vez mais valorizada no contexto educacional contemporâneo, Santos (2019) destaca a importância de o professor desenvolver competências para produzir materiais didáticos digitais, como vídeos, *podcasts*, apresentações multimídia e atividades interativas

A avaliação crítica de informações na internet é uma competência indispensável ao professor contemporâneo. Assim, Valente (2012) enfatiza a importância de desenvolver no professor a habilidade de analisar criticamente as fontes de informação on-line, discernindo informações confiáveis de desinformação.

Pelo fato de a formação contínua ser um aspecto fundamental no desenvolvimento das competências digitais do professor contemporâneo, Almeida (2012) destaca a importância de cursos, formações e práticas reflexivas que possibilitem ao professor a atualização constante de suas habilidades digitais, acompanhando as evoluções tecnológicas e as demandas da educação.

Porém, deve haver conscientização acerca da ética e da segurança no uso das tecnologias digitais. Kenski (2016) argumenta que o professor contemporâneo deve estar ciente dos desafios éticos e dos riscos de segurança on-line, auxiliando os alunos a desenvolver uma postura responsável e segura na interação digital.

Em resumo, o professor contemporâneo deve ter habilidades em informática, comunicação on-line, pesquisa na web, criação de conteúdo digital e avaliação crítica on- line, adaptando-as às necessidades específicas.

4.1 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DIGITAL

A capacitação de professores para a inclusão digital é essencial, assegurando preparo no uso eficaz de tecnologias em práticas educacionais. Com variações regionais e socioeconômicas, as estratégias devem atender contextos distintos.

Assim, a cooperação entre instituições de ensino e empresas de tecnologia, sugerida por Valente (2012), oferece acesso a recursos, treinamentos e suporte, fortalecendo docentes. Outra estratégia são as plataformas on-line para treinamento, propostas por Almeida (2018), pois essas fornecem flexibilidade no desenvolvimento das habilidades digitais dos professores.

Segundo Kenski (2016) os cursos de capacitação específicos, cobrindo de informática a tecnologias avançadas, são estratégias que buscam considerar realidades distintas. Já as redes de professores, mencionadas por Behar (2017), facilitam a troca de experiências e apoio na inclusão digital.

Quanto à capacitação prática, as oficinas e workshops presenciais, conforme Pretto (2015), exploram tecnologias interativamente. Também a participação em eventos e conferências sobre educação e tecnologia, segundo Almeida (2014), atualiza tendências e incentiva aprimoramento profissional.

Para colaboração e compartilhamento, Kenski (2017) sugere espaços digitais como plataformas, blogs e redes sociais; e Prado (2019) sugere integrar formação tecnológica aos currículos de licenciatura, como dotar futuros professores de habilidades sólidas.

4.2 BOAS PRÁTICAS NO USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

No âmbito das boas práticas tecnológicas em sala de aula, Almeida (2013) destaca promover a aprendizagem colaborativa via ferramentas digitais. Assim, plataformas on- line e interações estimulam alunos, facilitam trocas de ideias e construção coletiva do saber.

Como uma prática positiva é aprimorar avaliações, Behar (2018) enfatiza uso de recursos para diversificar avaliações, coletar dados abrangentes e identificar necessidades individuais.

A criação multimídia é outra prática relevante. Então, Santos (2016) ressalta que professores devem usar tecnologias para materiais atraentes, como slides, vídeos e animações, enriquecendo a experiência de aprendizado.

Sobre o uso de tecnologias em sala de aula, Valente (2015) apoia AVAs, visto que espaços virtuais ampliam interações e colaborações entre alunos, fortalecendo aprendizagem; Prado (2017) afirma que os jogos educativos digitais tornam o ensino lúdico e envolvente, estimulando interesse e

assimilação; Pretto (2014) defende os projetos interdisciplinares com tecnologias, promovendo pesquisa e habilidades; Kenski (2019) afirma que blogs e portfólios digitais permitem registro, reflexão e feedback; Silva (2017) evidencia que a cultura maker e as impressoras 3D incentivam a criatividade e habilidades práticas; por fim, Almeida (2019) defende a inclusão digital e design universal como práticas para acessibilidade e igualdade.

Mas o uso efetivo demanda planejamento, formação e reflexão, com desafios que incluem infraestrutura, resistência e atualização. Para tanto, a formação é crucial, como salienta Behar (2015), para capacitar educadores e integrar tecnologias. Isso porque professores atualizados promovem educação dinâmica, inclusiva e atual, alinhada à sociedade contemporânea.

4.3 TDICS E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

No uso das tecnologias em sala de aula, os professores enfrentam diversas dificuldades que vão desde a falta de conhecimento técnico sobre ferramentas tecnológicas até infraestrutura inadequada, como a falta de acesso à internet em áreas rurais. Além disso, alunos resistem à integração tecnológica, preferindo métodos tradicionais.

A desigualdade de acesso às tecnologias afeta a equidade educacional, impactando alunos sem dispositivos eletrônicos. Também a falta de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias restringe as habilidades dos professores; a falta de integração entre tecnologia e currículo; e a ausência de incentivo institucional e político dificultam a adoção tecnológica nas salas de aula.

O avanço rápido das tecnologias exige que os professores se atualizem, mas a falta de tempo e de oportunidades é um desafio. Assim, programas de formação atualizados são essenciais, uma vez que essas dificuldades variam regionalmente, refletindo a realidade dos professores brasileiros na integração tecnológica em sua pedagogia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou analisar a formação de professores para a inclusão digital, destacando a importância da capacitação e a integração das tecnologias no ensino. Isso porque a competência digital é crucial para educadores contemporâneos, porém, desafios como falta de acesso e resistência ao uso em sala de aula persistem.

Então, para superar essas barreiras, deve-se considerar a relevância da inclusão digital, visto que essa é essencial para preparar os alunos para o mundo digital, fornecendo as habilidades e competências

necessárias para navegar e tirar proveito desse ambiente; o papel do professor, uma vez que ele não apenas ensina o conteúdo curricular, mas também orienta os alunos no uso ético e eficaz da tecnologia; a necessidade de treinamento, pois muitos professores podem não se sentir confortáveis com a tecnologia, bem como compreender como integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem; aprendizagem ao longo da vida porque a tecnologia está em constante evolução, e os professores devem estar preparados para aprender continuamente; desafios da inclusão digital, pois essa enfrenta desafios, como a falta de acesso igualitário à tecnologia, a questão da segurança digital e a sobrecarga de informações. Os professores precisam estar cientes desses desafios e preparados para abordá-los em sala de aula.

Apesar de limitações, este estudo aponta a competência digital como crucial para educadores contemporâneos, exigindo esforço conjunto de vários setores. Portanto, a superação de desafios é essencial para promover educação inclusiva e alinhada com a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância on-line. São Paulo: Saraiva, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Saraiva, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância on-line. São Paulo: Saraiva, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: web currículo e formação de professores. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

BEHAR, P. A. Formação de professores e uso de tecnologias digitais: integração curricular e projetos pedagógicos. São Paulo: Avercamp, 2015.

BEHAR, P. A. Desafios pedagógicos da integração das tecnologias digitais na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BEHAR, P. A. Avaliação e tecnologias digitais: perspectivas e práticas inovadoras. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BENEDITO, J.; IMBERNÓN, F. Didáctica Geral. *In*: MATEO, J. (dir.). Enciclopédia Geral da Educação. v. 3. Alcabideche: Liarte Editora de Livros, 2000. p. 677-798. (Trabalho original em castelhano publicado em 2000).

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. *In:* BONDIOLI, A. (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROTEC). Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017b.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Brasil país digital. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes- da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/. Acesso em: 5 abr. 2023.

KENSKI, V. M. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Campinas, SP: Papirus Editora, 2017.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus Editora, 2019.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus Editora, 2016.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In:* FAZENDA, I. (org.). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. 2. ed. Papirus, 1995. p. 29-41.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PRADO, M. V. F. Tecnologias digitais e educação. São Paulo: Moderna, 2016.

PRADO, M. V. F. Jogos e aprendizagem: contribuições para uma prática pedagógica significativa. São Paulo: Moderna, 2017.

PRADO, M. V. F. A escola vai à internet: como o uso de tecnologias digitais pode melhorar a aprendizagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PRADO, M. V. F. Tecnologias digitais e educação. São Paulo: Moderna, 2019.

PRETTO, N. L. Tecnologia e ensino presencial e a distância. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

PRETTO, N. L. Tecnologia e ensino presencial e a distância. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

RAMAL, A. C. Internet e Educação. Revista Guia Internet.Br (Ediouro), São Paulo, v. 4, 2001. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3418_1822.pdf.

Acesso em: 24 mar. 2023.

SANTOS, F. S. Tecnologias na educação: abordagens, experiências e práticas. Londres: Pearson Education, 2016.

SANTOS, F. S. Tecnologias digitais na educação: produção de conhecimento, formação de professores e práticas pedagógicas. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, A. B. O uso de impressoras 3D na educação: Estímulo à criatividade, experimentação e habilidades práticas dos alunos. Tec CD, São Paulo, 2017. Disponível em: https://techcd.com.br/noticias/impressao-3d-na-educacao/. Acesso em: 25 mar. 2023.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Editora Unicamp, 2012.

VALENTE, J. A. Blended learning e personalização do ensino: o que é e por que usar*?* (v. 1). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Capítulo 4

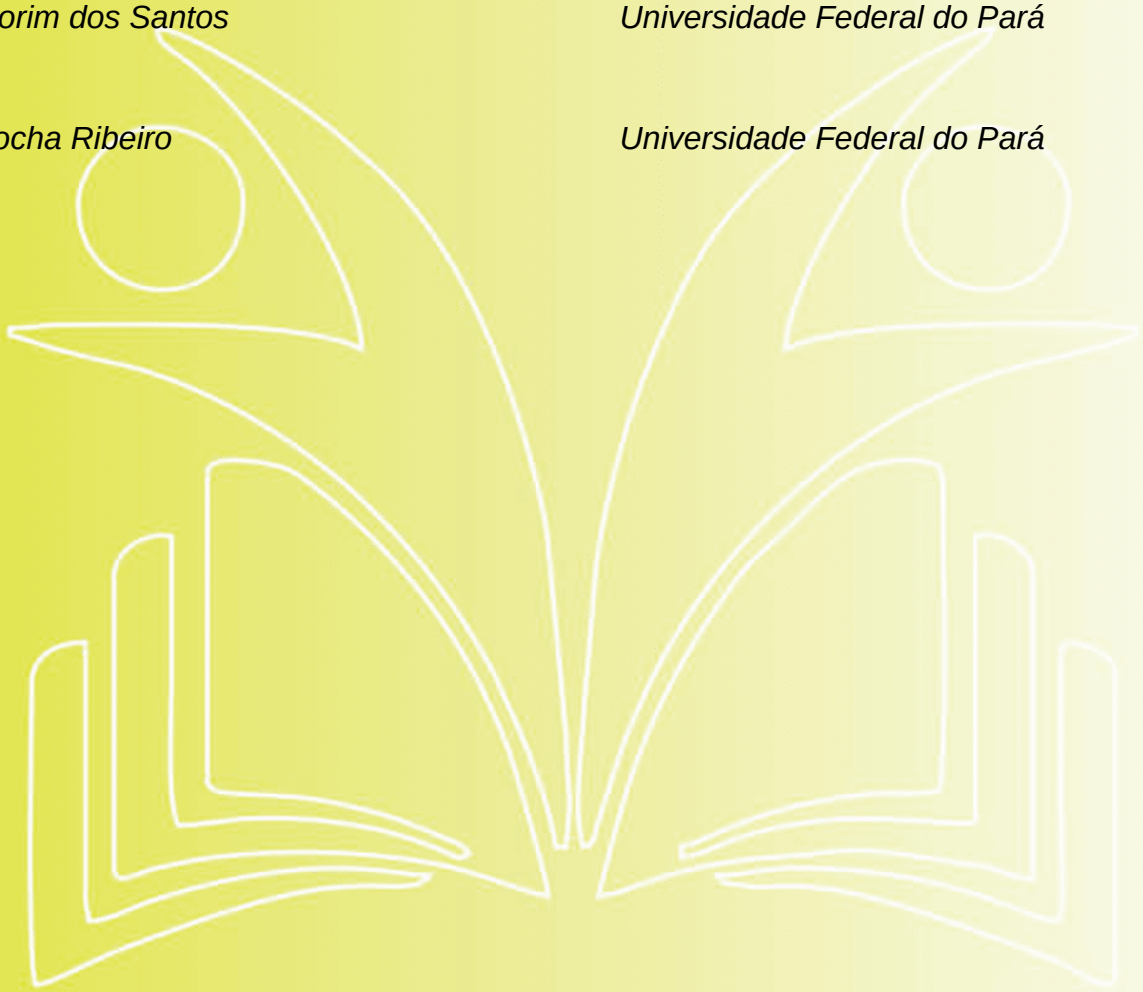
10.37423/250509940

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O RECONHECIMENTO E A VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS EM CASTANHAL/PA

Maria do Perpetuo Socorro Lima Sena — *Universidade Federal do Pará*

Raquel Amorim dos Santos — *Universidade Federal do Pará*

Madison Rocha Ribeiro — *Universidade Federal do Pará*



Resumo: As reflexões desta pesquisa foram evidenciadas a partir da elaboração dos currículos nas escolas quilombolas do município de Castanhal, “Fernando Nunes Rodrigues” e “Maria Bandeira Braga”. O estudo baseia-se na Teoria das Representações Sociais, com base em Moscovici (1978) e Jodelet (2001), entre outros autores e documentos oficiais. Na metodologia, adotou-se os suportes indicativos de Jodelet (2001) e suas formulações: Quem sabe? O que sabe? Quais efeitos? A pesquisa é de abordagem qualitativa, de campo, sendo consubstanciada por um levantamento bibliográfico e análise documental. Conclui-se que as representações sociais do currículo quilombola fortalecem a construção da identidade negra e quilombola dos(das) estudantes.

Palavras-chave: Identidade Negra; Currículo; Representação Social.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010), a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade. De tal modo, na Resolução CNE/CEB Nº 08/2012, fica estabelecido que a Educação Escolar Quilombola fundamenta-se em conhecimentos próprios das comunidades quilombolas, como a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as produções de trabalho e os elementos que confirmam o patrimônio cultural.

Nesse sentido, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual investiga, especificamente, a Educação Escolar Quilombola em Castanhal – Pará, iniciou-se a partir da construção das propostas curriculares para a Educação Infantil e Fundamental – Anos Iniciais, iniciadas em 2018 nas escolas quilombolas “Fernando Nunes Rodrigues” e “Profª Maria Bandeira Braga”. Nesse processo, houve a ativa participação das comunidades tradicionais dos quilombos de São Pedro e de Macapazinho.

Nesse cenário, observou-se que, na elaboração das duas propostas curriculares, visto a atuante participação das comunidades tradicionais as quais as escolas quilombolas pertencem, houve algumas especificidades consideráveis: a influência do reconhecimento e da identidade (negra e quilombola), principalmente no quilombo de Macapazinho, recém certificado em 2017, nos impasses e dificuldades na elaboração da proposta curricular.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) afirma que o currículo emerge das relações “de poder, saber e identidade. (...) O currículo é, em suma, um território político” (p. 147-148). O autor reafirma que “O currículo é documento de identidade” (Silva, 2005, p. 150). Nesse sentido, o currículo escolar deve atribuir, em suas diretrizes políticas e pedagógicas, uma interrelação identitária da comunidade escolar, que integre os saberes, os costumes, as histórias e as culturas advindas dos territórios e das territorialidades, ou seja, das realidades e vivências dos(das) estudantes.

Com isso, indaga-se, neste estudo, como a identidade negra e quilombola, na comunidade, contribui para a construção coletiva de um currículo específico a partir da realidade territorial dos(das) estudantes. E, como hipótese, a pesquisa aponta que, dialeticamente, tanto o currículo é um caminho para a construção da identidade negra quilombola dos(das) estudantes quanto a identidade negra e o reconhecimento quilombola pela comunidade é uma via preciosa para a elaboração curricular crítica para as relações etnicorraciais nas escolas dessas comunidades tradicionais.

O estudo baseia-se na Teoria das Representações Sociais, com as referências fundamentais: A representação social da psicanálise, de Moscovici (1978) , Um Conceito Reencontrado, de Jesuino (2014), O campo das Representações Sociais e as articulações possíveis, de Ivany Nascimento (2013), e As representações sociais, de Denise Jodelet (2001). Metodologicamente, serão aplicados os suportes indicativos de Jodelet (2001), sintetizados nas seguintes formulações: Quem sabe? O que sabe?

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de campo, sendo consubstanciada pela análise documental e levantamentos bibliográficos referentes ao objeto de estudo. Para as discussões sobre quilombos, os estudos de Abdias do Nascimento (1980) e Clóvis Moura (1981) serão as referências básicas. A incursão acerca da Educação e da Identidade Negra baliza-se em Kabengele Munanga (2009) e Nilma Lino Gomes (2002). A respeito da política curricular e das relações etnicorraciais, discorre-se sobre os estudos de Raquel Amorim dos Santos e Wilma Coelho (2016). A reflexão sobre o currículo baseou-se em Miguel Arroyo (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Madison Ribeiro (2017), entre outros, além das legislações antirracistas, especialmente, na Lei 10.639/2003, na 11.645/2008 e na Resolução CNE/CEB n° 8/2012, e, ainda, na Resolução CNE/CEB nº 02/2008, entre outros documentos oficiais.

No que se refere à teoria das representações sociais, Nascimento (2013, p. 187) afirma que o "estudo das representações sociais tem mobilizado significativos avanços sobre a identidade, (...) a identidade é uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros através dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações". Para a autora, as representações sociais contribuem significamente para o fortalecimento das identidades dos sujeitos, por meio de projetos de vida social.

Para compreender as questões da construção da identidade negra, evidencia-se o fundamento de Munanga (2009, p. 20), reforçando o sentimento da negritude ao declarar que "A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental 'branco' reuniu sob o nome de negros". O autor afirma que a negritude não se refere apenas à cultura das pessoas com pele negra, mas que, de fato, todos culturalmente são diferentes.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo primordial analisar as representações sociais dos(das) Professores(as) quilombolas sobre as propostas pedagógicas socioculturais, interculturais e interdisciplinares presentes nos currículos escolares, nas escolas quilombolas "Fernando Nunes Rodrigues" e "Maria Bandeira Braga" de Castanhal/PA, e investigar como esses currículos estão

contribuindo para o reconhecimento e a valorização das identidades negras quilombolas dos(das) professores(as). Nessa perspectiva, as representações sociais buscam comprender como os sujeitos comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, de outros sujeitos e, ainda, da diversidade de objetos sociais que lhes são relevantes (Jovchelovitch, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

O quilombo no Brasil marca sua presença durante todo o período escravista e em praticamente todo território nacional. Ressalta-se que, enquanto existiu escravidão, também houve revoltas por parte do povo negro e dos povos indígenas escravizados. O quilombo, portanto, tem sido entendido como uma das maiores representações de resistência às condições desumanas impostas pelo colonialismo, além de ser um espaço fortemente comunitário.

Segundo Clóvis Moura (1981), o quilombo aparecia onde a escravidão surgia e era incontestavemente "a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento do desgaste do regime servil" (p. 87). Para o autor, o quilombo é um território de resistência, território de luta contra o colonialismo cruel, território esse, comunitário e disposto para (re)existir às injustiças do sequestro colonial.

Para Abdias Nascimento (1980),

> Os quilombos, que variam segundo o tamanho das terras ocupadas e o número dos seus habitantes, via de regra mantinham bem organizada e eficiente produção agrícola, formas de vida social instituídas segundo modelos tradicionais africanos (p. 50-51).

Os quilombos, atualmente, continuam sendo territórios de resistências e os movimentos sociais (negro e quilombola) vêm, cada vez mais, dando visibilidade às lutas desses territórios quilombolas, na busca da efetivação dos direitos que foram duramente conquistados.

Os quilombos adquiriram garantia de direitos na Constituição Federal de 1988 , inscrito no artigo 68º do Ato das Disposição Constitucionais Transitórias (ADCT), que dispõe aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, o reconhecimento à propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.

Na perspectiva de políticas públicas educacionais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas no ano de 2008, também foram um marco histórico para os movimentos sociais que lutaram e lutam pela Educação do Campo no Brasil. A partir dessa conquista,

outras legislações foram promulgadas para garantir às populações campesinas políticas públicas que, por anos, foram-lhes negadas. Dentre elas, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8, de 20/11/2012), a qual explicita o reconhecimento do direito à educação e à escola para todas as comunidades quilombolas, na tentativa de garantir aos sujeitos a manutenção e a reprodução de seus modos de vida, seus saberes, suas histórias, suas narrativas e suas experiências.

No Município de Castanhal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, em 2015, instituiu-se o Núcleo de Educação do Campo - NEC, estabelecendo um conjunto de princípios, procedimentos e normas que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo do Município de Castanhal às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e às Diretrizes complementares, com normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB n° 02/2008).

No que tange às Diretrizes orientadas pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação-CONAE 2010 e elaboradas em conformidade com uma série de legislações anteriores, destacam-se: A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223 de setembro de 1968; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; a Convenção sobre o Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; a Lei nº 11.494/2007, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica do Brasil.

Contudo, mesmo com avanços obtidos por meio de muitas lutas dos movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas, o cenário político brasileiro vem sendo pouco favorável às discussões etnicorraciais e, muito menos, ao avanço de políticas públicas para a promoção da igualdade etnicorracial. Por isso, avançar na construção positiva das identidades negras, indígenas e quilombolas é uma jornada que, mais do que nunca, precisa ser encarada pelas instituições de ensino, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Segundo Nilma Limo Gomes (2002), a identidade negra, assim como todas as identidades, não se forma somente no âmbito individual, mas também sofre influência de fatores externos. Assim, a escola, como um ambiente de socialização, contribui com a formação da identidade negra tanto positiva quanto negativa.

> Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes, 2002, p. 39).

Nesse sentido, as propostas curriculares das escolas quilombolas Fernando Nunes Rodrigues e Profª Maria Bandeira Braga, no município de Castanhal, objetivaram a autoafirmação da identidade negra quilombola dos(das) estudantes. Todavia, o processo de construção dos currículos quilombolas e a efetividade dos mesmos nem sempre se dão sem impasses, visto a necessidade da participação ativa da comunidade escolar. No que diz respeito às escolas analisadas, algumas dificuldades impuseram-se desde o início da construção/elaboração do currículo, principalmente na comunidade de Macapazinho, a qual abriga a escola Profª Maria Bandeira Braga, que é recém autodeclarada quilombola, devido ao reconhecimento da identidade negra quilombola ainda não ser compartilhada por todos os moradores da comunidade.

Sabe-se que, embora a escola tenha um papel importante para a construção da identidade negra, ela é, como pontua Nilma Limo Gomes (2002), construída socialmente, historicamente e culturalmente, além de ser "repleta de densidade, de conflitos e de diálogos (...) Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam" (Gomes, 2002, p. 39).

No livro "Currículo: Território em disputa", quando Arroyo reflete sobre "O direito a conhecimentos emergentes nos currículos" (2011, p. 262), ele enfatiza a necessidade de propostas curriculares nas quais os(as) estudantes possam ter direitos de identificar-se e serem inclusos no tempo, no espaço e nas memórias específicas das suas realidades. Outrossim, o autor compreende o currículo como território de disputa e reconhece a necessidade da representação social e territorial nas diretrizes oficiais nacionais. No que se refere à demanda de representatividade identitária, os currículos quilombolas castanhalenses transgridem os conhecimentos sistematizados das competências e das habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, propondo saberes sócio/cultural/ambiental específicos de suas territorialidades.

Para dialogar com a pesquisa proposta, compreende-se os currículos das escolas quilombolas castanhalenses em conecção com as Teorias das Representações Sociais, que apresenta três dimensões do conceito de representações apontado por Moscovici. Conforme Jesuino (2014) elucida, "(1) toda representação é uma representação de qualquer coisa; (2) qualquer coisa é representação de qualquer coisa (toute Chose); (3) toda a representação é representação de alguém (quelqu' un)" (p. 54). Outro aspecto mencionado por Jesuino (2014) é o de que "toda a representação é representação para um sujeito" (p. 56).

Seguindo com as definições sobre a representação social, Jodelet (2001) afirma que "a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam" (p. 27). Para Jovchelovitch (2008), o campo das representações sociais é uma área de conhecimento onde se discutem os saberes sociais construídos na vida cotidiana, que se estabelecem em diversos contextos sociais.

A partir dessas concepções de representações sociais, observa-se o quanto a representatividade social é necessária nas propostas pedagógicas dos currículos quilombolas de Castanhal, como destaca Arroyo (2011), ao enfatizar o direito de conhecer as experiências sociais e seus significados:

> Faz mais de uma década que essa disputa está no território dos currículos. A reação cientificista, conceitualista ignora ou tenta enfraquecer todo projeto que reconheça a centralidade das experiências sociais como fonte de conhecimentos devidos aos educadores e educandos. (Arroyo, 2011, p. 126).

Assim, mediante essa reflexão crítica de Arroyo (2011) a respeito de um currículo oficial unificado, no qual persiste a não inclusão dos saberes populares específicos, este estudo confirma a significação de propostas curriculares específicas das escolas quilombolas de Castanhal, pois estas estão em busca da garantia de uma educação antirracista, respeitando os saberes/conhecimentos das suas comunidades quilombolas. Outrossim, para validar a relevância da política curricular inclusiva, destaca-se o que Santos e Coelho (2016) argumentam na análise de artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), relativas ao período de 2000 a 2011:

> Entretanto, consideramos que a educação escolar, em uma perspectiva antirracista, não pode ser a transmissão acrítica dos conhecimentos que o Estado e as demais instituições dominantes consideram legítimas, seja por meio do currículo, seja por meio das práticas instituintes na escola (Santos, 2016, p. 118)

Para as autoras, o sistema educacional, ao trabalhar um ensino antirracista, não deve somente adotar as políticas curriculares do Estado, porque as mesmas permanecem invisibilizando os saberes/conhecimentos das populações tradicionais, originárias e entre outros. A autora traz uma

criticidade pontual do cenário educacional brasileiro a respeito da relação de poder e saber imposta pelo Estado ao instituir uma base curricular comum que não abrange, especificamente, a pluridiversidade da sociedade.

Ribeiro (2017) assegura que o currículo escolar é um veículo portador de interesses (individuais e sociais) voltado ao sistema educacional de uma sociedade. O autor reafirma ainda que o currículo é um "artefato sociocultural e histórico fundamental no processo de planejamento, desenvolvimento educacional e construção de identidades pessoais e sociais" (p. 78). O currículo, enquanto artefato histórico, cultural e social, precisa ser resignificado com as representações sociais das comunidades escolares (saberes/conhecimentos), visto que possibilita a construção de identidades. Para Souza (2021), as práticas das comunidades quilombolas perpetuam-se e recriam-se no quilombo, os quais "constroem significações nos artefatos culturais, quais sejam: as práticas produtivas, a língua, a escola, as manifestações religiosas, as danças, as comidas entre outros" (Souza, 2021, p. 61).

Em síntese, no processo da construção coletiva dos currículos das escolas quilombolas Fernando Nunes Rodrigues e Profª Maria Bandeira Braga, observou-se que, quando a comunidade escolar se reconhece como quilombola e quando existem ações afirmativas frequentes e políticas públicas para promoção das relações etnicorraciais (não só no campo educacional, mas no artístico e cultural, por exemplo), há uma maior fluidez na elaboração dos direitos de aprendizagem específicos que integram os saberes e valores culturais da comunidade quilombola.

METODOLOGIA

A teoria das representações sociais constituiu o suporte teórico-metodológico que orientou os passos desta pesquisa. Assim, para verificar as representações sociais propostas, nesse estudo, adotou-se as contribuições de Jodelet (2001), abreviados nas seguintes formulações: Quem sabe? O que sabe? Quais efeitos?

Para Jodelet,

> o conceito de Representações Sociais designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 1984, 361 *apud* Nascimento, 2013, p. 191)

A representação social, para Jodelet (2001), é um saber do senso comum, ou seja, é um conhecimento adquirido ao longo da vida, por meio de experiências e vivências, passado de geração em geração. É imprescindível mencionar a estreita relação entre a representação social e a identidade, como

compreende Nascimento (2013, p. 188), "a representação social configura as múltiplas dimensões integradoras da identidade".

Desse modo, questiona-se, neste estudo, se a identidade negra quilombola na comunidade contribui para a construção coletiva de um currículo emancipatório, considerando a interculturalidade, a partir da experiência coletiva. E, também, se tais currículos quilombolas estão realmente contribuindo para construção da identidade negra quilombola nas escolas em questão. O pesquisador Salomão Hage (2010) ressalta que, entre os desafios educacionais do campo, está a inserção da heterogeneidade sociocultural e socioambiental amazônica "na constituição de um novo projeto de escola e de currículo, na formação de identidades culturais e a elaboração de propostas educativas e curriculares" (p. 359). Sendo assim, entende-se que, para a formação de identidades culturais na Educação do Campo na Amazônia Paraense, será preciso uma nova representatividade de saberes/conhecimentos nas estruturas curriculares. No (Quadro 1), segue a estruturação lógica das Representações Sociais dos(das) Professores(as) das escolas quilombolas de Castanhal sobre os currículos quilombolas e as práticas pedagógicas desses(as) Professores(as), que têm o intuito de contribuir com a construção da identidade negra dos(das) Estudantes quilombolas:

QUADRO 1: Estruturação lógica das Representações Sociais

Quem sabe?	Define o sujeito da pesquisa	Neste caso, são os (as) Professores (as) das escolas quilombolas municipais "Fernando Nunes Rodrigues" e "Profª Maria Bandeira Braga", do município de Castanhal/PA, pois eles têm participado da elaboração coletiva dos currículos quilombolas.
O que sabe?	Define os saberes	Os (as) Professores (as) das escolas quilombolas de Castanhal/PA mediam os saberes dos currículos quilombolas castanhalenses, por meio de ações pedagógicas das unidades temáticas específicas, que são: Identidade Cultural Quilombola, Territorialidade, Saberes Ancestrais Quilombola e A vida no Quilombo, para todos (as) estudantes quilombolas em todas as áreas do conhecimento.
Quais efeitos?	Define as atitudes	As práticas pedagógicas dos (as) Professores (as), a partir da aplicabilidade dos currículos quilombolas, que devem contribuir para a construção da **identidade negra e quilombola** e para a **aprendizagem significativa** dos (as) Estudantes quilombolas de Castanhal/PA.

Fonte: Elaborado pelas autoras da pesquisa (2022).

Para análise dessas dimensões pautadas nas questões norteadoras de Jodelet (2001), foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Na pesquisa documental, foram verificadas as Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, aprovadas em 2021, pelo Conselho Municipal de Educação,

como consta na Resolução Nº 180/2021, nas quais os currículos quilombolas estão integrados. Além dos Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas (PPPQ's) das escolas quilombolas, EMEIFQ Fernando Nunes Rodrigues e EMEIFQ Profª Maria Bandeira Braga, localizadas, respectivamente, nos quilombos São Pedro e Macapazinho, no município de Castanhal – Pará.

Na pesquisa de campo, foram observadas as elaborações das propostas curriculares, a efetivação dos currículos quilombolas e as observações das práticas dos(das) docentes, por meio das atividades pedagógicas e socioculturais, com especificidades que integram suas culturas, histórias, costumes, tradições, linguagens, crenças e identidades. Nesse sentido, nos possíveis diálogos entre os currículos quilombolas de Castanhal/PA e as representações sociais, é indispensável apresentar os dois territórios quilombolas castanhalenses que fazem parte das áreas de estudo da pesquisa supracitada, com registros identitários que estão descritos nos Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas das escolas (2021).

A cidade de Castanhal possui 1.029,300 km de extensão territorial (IBGE/2021), com bioma totalmente amazônico, está situada na Região Metropolitana de Belém, o que facilita o escoamento de toda produção regional. Seu território é cortado pela rodovia federal BR-316, principal via de ligação entre o município de Belém e as outras regiões do país. Além disso, a cidade está a cerca de 68 km de distância da capital estadual - Belém. Sua população estimada é de aproximadamente 205.667 habitantes (IBGE/2021).

A história hegemônica de Castanhal conta que sua origem provém do povoamento que se deu a partir da construção da Estrada de Ferro de Belém – Bragança, onde teria começado o primeiro período de desenvolvimento, com os trabalhadores e trabalhadoras nordestinos, especializados no cultivo da terra, contratados pelo Governo na época. A Vila de Castanhal, então, foi criada oficialmente em 15 de agosto de 1899. A conclusão da Estrada de Ferro aconteceu no ano de 1900, constituindo-se como um dos fatos mais importantes da história da região. Contudo, em relação ao primeiro povoamento do território conhecido atualmente como Castanhal, sabe-se hoje que os povos nativos já habitavam a região antes de imigrantes europeus e nordestinos. Os indígenas tupinambá já ocupavam essas terras, tendo aberto um caminho que também passava por onde hoje é Castanhal, o chamado "Caminho do Maranhão" (Guimarães, Mata Filho, s/d). Atualmente, os setores que movimentam a economia da cidade são: o comércio, a indústria, a agropecuária e a agricultura.

A cidade de Castanhal possui uma extensa área campesina com uma diversidade de sujeitos que habitam os territórios rurais, onde constituem e afirmam suas identidades, sendo resistentes às novas configurações que envolvem as políticas públicas para a educação do campo na Amazônia Paraense.

O Quilombo São Pedro foi reconhecido oficialmente pela Fundação Cultural Palmares no dia 04 de março de 2004, publicado no Diário Oficial da União n. 23, Seção 1, f. 07. Neste quilombo, está localizada a Escola Municipal Quilombola de Ensino infantil e Fundamental Fernando Nunes Rodrigues. A comunidade quilombola de São Pedro é constituída aproximadamente por 94 famílias agricultoras, comerciários, servidores público e aposentados, que, na sua maioria, sobrevivem da agricultura familiar e de pequenos comércios na localidade. As famílias se organizam a partir das experiências difundidas pelos antepassados no cultivo de mandioca, macaxeira, açaí, castanha do Pará, na caça, na pesca e nas coletas das frutas.

O Quilombo de Macapazinho foi reconhecido oficialmente pela Fundação Palmares em 2017, sob o Cadastro Geral de nº 018, Registro de nº 2.543, fl. 164, Portaria de nº 98/ 07. Neste quilombo, encontra-se a Escola Municipal Quilombola de Ensino Infantil e Fundamental Profª Maria Bandeira Braga. No contexto em que a escola se insere, verifica-se que a comunidade escolar tem um perfil sócio econômico de classes populares, na maioria das vezes, de aposentados e trabalhadores do campo, com raízes de quilombo. Na comunidade, existe uma grande diversidade de crenças e festejos importantes, como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, realizado no segundo domingo de agosto; e a Festividade do Divino Espirito Santo, realizada em 19 de fevereiro.

As duas escolas quilombolas, por estarem localizadas em áreas rurais, são amparadas pela legislação da Educação do Campo e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução nº 08/ 2012 CNE/CEB). Tais instituições educacionais atendem as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); e modalidades: Educação Jovens e Adultos e Educação Especial da Educação Básica.

Vale mencionar uma síntese histórica das escolas quilombolas castanhalenses, que estão registradas nas identificações dos marcos situacionais dos Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas das escolas, atualizados em 2021, como já foi mencionado antes neste estudo. A escola Fernando Nunes Rodrigues começou a funcionar nas dependências do prédio da igreja Assembleia de Deus, situado no Quilombo São Pedro, após autorização do prefeito em exercício. Atendia inicialmente a 1ª e a 2ª série no turno da manhã, e a 3ª e a 4ª série no turno da tarde. Por meio de um acordo com o dirigente da congregação local e a comunidade no ano de 2006, ficou definido que, no ano seguinte (2007), a escola seria anexa

à unidade de ensino municipal Paulo Freire. Apenas em 2008, iniciaram-se as atividades pedagógicas em prédio próprio. (Fig. 1)

A Profª Maria Bandeira Braga foi construída com padrão oficial pela Prefeitura Municipal de Castanhal somente em 2004. No início, funcionava em uma casa de madeira-de-lei, quase toda em pau acapu e amarelo, espaço pedagógico improvisado no qual a Profª Maria Bandeira Braga começou a ministrar suas aulas e onde também residia. Por isso, em homenagem à Profª Maria Bandeira Braga, por ter sido a primeira professora, deram-lhe o nome dela à escola. (Fig. 2)

Como especificado anteriormente, as comunidades quilombolas possuem suas especificidades em seus modos de vidas, vivenciando seus saberes e costumes tradicionais no dia a dia. E, para preservar e garantir sua representatividade identitária, faz-se necessário que, nas escolas quilombolas, a partir das práticas pedagógicas dos docentes, seja desenvolvida uma pedagogia diferenciada e específica, que garanta os saberes/conhecimentos das comunidades, integrando as suas realidades socioculturais, sociopolíticas, socioambientais e territoriais.

Figura 1: EMEIFQ Fernando N. Rodrigues



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2022)

Figura 2: EMEIFQ Profª Maria B. Braga



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2022)

RESULTADOS

Este estudo, embasado nas Representações sociais, sobre o reconhecimento e a valorização das identidades negras na Educação Escolar Quilombola, em Castanhal, representados pelos saberes/conhecimentos dos currículos quilombolas, asseguram os direitos de aprendizagem e o fortalecimento da construção da identidade negra e quilombola dos(das) estudantes. Nesses currículos quilombolas, formam-se as significações de saberes (sociais, culturais e políticos) construídos na vida cotidiana dos(das) estudantes, que são desenvolvidos pelas práxis pedagógicas dos(das) professores(as). Apresentam-se, a seguir, os resultados das três dimensões pautadas nesta pesquisa, referentes às questões norteadoras de Jodelet (2001).

A primeira dimensão (quem sabe?), que define os sujeitos da pesquisa, neste caso, são os(as) Professores(as) das escolas quilombolas municipais "Fernando Nunes Rodrigues e Profª Maria Bandeira Braga" do município de Castanhal/PA, pelo fato de terem participados da elaboração coletiva dos currículos quilombolas. Esses professores participaram da elaboração dos documentos curriculares quilombolas, integrando o Grupo de Trabalho Quilombola , instituído pela Secretaria Municipal de Educação em resposta às demandas solicitadas no 1º Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola, e por entender que compete ao município implementar diretrizes municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades (Brasil, 2012).

A segunda dimensão (o que sabe?), que define os saberes, corresponde ao ensino dos(das) Professores(as) das escolas quilombolas de Castanhal/PA, que mediam os saberes/conhecimentos dos currículos quilombolas, por meio de ações pedagógicas das unidades temáticas específicas, que são: Identidade Cultural Quilombola, Territorialidade, Saberes Ancestrais Quilombola e A vida no Quilombo, em todas as áreas do conhecimento. Esses currículos quilombolas beneficiam diretamente os estudantes das escolas quilombolas da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, garantindo os direitos de aprendizagem dos saberes sociais, culturais, políticos e ambientais de suas especificidades territoriais e respeitando os modos de organização dos tempos e espaços escolares.

Por último, na terceira Dimensão (quais efeitos?), que define as atitudes, propõe-se as práxis pedagógicas dos(das) Professores (as) a partir da execução dos currículos quilombolas, que contribuem para a aprendizagem significativa dos(das) Estudantes quilombolas de Castanhal/PA e para a construção de suas identidades (negra e quilombola). Os saberes das comunidades quilombolas integram as representações sociais destacadas nesta análise, que são representadas pelos saberes

quilombolas em consonância com os saberes acadêmicos. Nessa dimensão, a observação das práticas pedagógicas dos(das) Professores(as) foram necessárias para verificação dos objetivos desta pesquisa.

Nesse sentido, as representações sociais proporcionam processos de mudanças no ensino dos(das) professores(as), principalmente, quando se tem a identificação dessas representatividades construídas nas práticas pedagógicas, a partir de um currículo diferenciado, permitindo, assim, a análise permanente dessas práticas educativas, pelo fato das representações sociais serem construídas na vida cotidiana, ou melhor, nas vivências e experiências das comunidades escolares.

Os resultados revelam que os currículos da Educação Escolar Quilombola se efetivam a partir da flexibilidade da organização curricular, contemplando a Educação das Relações Etnicorraciais, a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Com isso, é possível desenvolver uma educação antirracista, por meio do reconhecimento e da valorização da ancestralidade, da história, da memória, dos saberes socioculturais, dos valores e dos interesses das comunidades quilombolas, contribuindo, assim, para a construção da identidade negra positiva dos(das) Estudantes das escolas quilombolas em Castanhal-PA.

Os currículos da Educação Escolar Quilombola, no ensino público municipal de Castanhal, são territórios de saberes/conhecimentos emancipatórios das vivências territoriais das comunidades quilombolas. Nesse sentido, eles expressam as significações das representações sociais dos quilombos São Pedro e Macapazinho. Esses saberes/conhecimentos contribuem significantemente com o ensino-aprendizagem das escolas quilombolas, pois fortalecem o pertencimento, o reconhecimento e a autodeclaração etnicorracial das comunidades escolares quilombolas.

Adiante, apresentam-se registros fotográficos feitos durante este estudo, das atividades pedagógicas, socioculturais e territoriais nas comunidades quilombolas castanhalenses, os quais buscam representar a relevância da garantia, nos currículos escolares, dos direitos de aprendizagem a partir da realidade dos estudantes quilombolas. (Fig. 1 e 2)

Figura 1: Quilombo de São Pedro



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2022)

Figura 2: Quilombo de Macapazinho



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2023)

As crianças da turma multisseriada do EF (1° e 2° ano), da Professora Eliene, no quintal da Dona Cleonice, no Quilombo de São Pedro (Fig 1), descrevem atentas e questionam as utilidades das plantas e quais os seus nomes. Na ocasião, a Dona Cleonice apresenta e explica às crianças para que servem algumas ervas e hortaliças que cultiva para o consumo da sua família e para os vizinhos próximos. A aula interdisciplinar corresponde ao Objeto do conhecimento "Identificação de sua identidade sociocultural e valores".

As crianças da turma regular do EF (1° ano), do Professor Samuel, da Escola Quilombola Maria Bandeira Braga, participaram de uma atividade interdisciplinar com Projeto Literário da ONG Vaga Lume (Fig. 2), às margens do Rio Apeú, no Quilombo Macapazinho. A atividade corresponde ao objeto do conhecimento "Gênero Textual: Contação de Histórias Infantis". Nesta atividade, as crianças da Escola Quilombola Maria Bandeira Braga receberam a mediação de leitura dos voluntários da Escola

Municipal Paulo Freire, uma das escolas onde o projeto vem sendo desenvolvido no município de Castanhal/PA.

Essas atividades literárias incentivam, nas crianças quilombolas, o gosto pela leitura, assim como a interação sociocultural com o seu quilombo e com outras crianças do território campesino castanhalense. Os docentes, por sua vez, interagem com novas possibilidades metodológicas e acervos literários de autores infantis, com uma diversidade de gêneros textuais, que incluem contos, lendas, cantigas, fábulas e poemas. Todas essas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas quilombolas fortalecem, desde da infância, a construção de sua identidade negra e quilombola e o interesse pelas manifestações culturais e sociais da comunidade, estimulando, assim, o sentimento de pertencimento ao território.

Dessa forma, conclui-se que as representações sociais, constituídas nos currículos quilombolas, contribuem na construção da identidade negra e quilombola dos(das) estudantes. Com isso, os(as) estudantes quilombolas fortalecem o pertencimento ao território, a autodeclaração etnicorracial quilombola, o interesse pelas manifestações socioculturais e a participação das lutas sociopolíticas das comunidades. Todas as contribuições desses saberes/conhecimentos curriculares integram as atividades pedagógicas interdisciplinares e interculturais, que, por sua vez, valorizam as culturas, histórias, tradições, linguagens, cosmovisões, memórias e resistências. Nessa perspectiva, garante-se, aos (às) estudantes quilombolas, os seus direitos de aprendizagem, a partir das significações das realidades sociais dos quilombos São Pedro e Macapazinho.

Os ensinamentos das representações sociais pretendem, ainda, propiciar a compreensão das políticas públicas educacionais e contribuir com um entendimento mais assertivo a respeito dos subsídios para a promoção da transformação e da construção de saberes inovadores. Esses saberes inovadores devem incluir os saberes tradicionais e ancestrais negros, quilombolas e indígenas, possibilitando, desse modo, ações pedagógicas interculturais, com perspectiva de uma pedagogia decolonial .

Nesses quilombos, os(as) estudantes mantém uma grande rede de relações, vivenciando aprendizagens e socializações em diferentes momentos e lugares, com os idosos, os adultos, os adolescentes, especialmente, com seus pares. E, assim, convivem em diferentes espaços do quilombo, no rio, no campo, na praça, na roça, na igreja, e participam de eventos artísticos/culturais. Enfim, circulam, interagem, socializam e aprendem socialmente (Castanhal, 2021).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília, MEC/CEB, 2012.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

GOMES. Nilma Limo. Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit> Acesso em: 05 de mai. de 2021.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 3, n.1, pp. 348-362, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama da cidade de Castanhal/PA. IBGE, 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama

JESUINO. Correa Jorge. Um conceito Reencontrado. In ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo Teoria das Representações Sociais:50 anos. Brasilia Thecnopolitik, 2014.

JODELET, Denise. As representações sociais (tradução Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Ed. Verj. 2001.

_____, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. Rebeliões da Senzala - 3ª edição. Editora Ciências Humanas. São Paulo, 1981.

MOSCOVICI. Serge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, ZAHAR, Brasília, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo. Petrópolis - RJ: vozes, 1980.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das Representações Sociais e as articulações possíveis. Agalia. Nº 107. 2013 p. 181-203.

PARÁ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL. Diretrizes Políticas e Curriculares de Castanhal. SEMED: 2021. Disponível em: https://drive.google.com/folderview?id=1BgnUHqPy9Az_H91DVL- tLFKJGjz7jg0V. Acesso em: 18 jan. 2022.

RIBEIRO, Madison Rocha. A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – Castanhal/PA. Projeto Político Pedagógico. PPP/SEMED, 2015. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1B4VWWizSWJ2k0CSrJmjGZ6CBuM2pchL8/edit?usp=drivesdk&ouid=108295296198200821171&rtpof=true&sd=true

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política Curricular e Relações Raciais: O estado da arte nas produções da ANPED. In: Encontro de Pesquisa em Educação da região Centro Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 2016, Brasília. Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais. Brasília: UNB, 2016. v. 13. p. 1-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Adriane Beatriz Lima de. Um estudo etnolinguístico dos artefatos culturais da comunidade tradicional quilombola de Jurussaca, Tracuateua, Pará. PPLSA/UFPA. Bragança: 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Capítulo 5

10.37423/250509941

A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA: UMA FORMA DO ROMANCE CONTEMPORÂNEO

Carlos Roberto da Silva Santos *Universidade Estadual da Paraíba*

Resumo: Os Aspectos teóricos da narrativa histórica contemporânea que dialogam com estratégias da narrativa ficcional pós-moderna têm base nos estudos de WHITE (2001) sobre a metaficção, em HUTCHEON (1991) que desenvolve a teoria da metaficção historiográfica, além de AÍNSA (1991) que apresenta três estratégias fundamentais para que o novo romance histórico revele a dimensão mais autêntica do ser humano: a paródia, a ironia e o humor. Para exemplificarmos nossas reflexões, recorreremos ao romance Meu Querido Canibal (2000) de Antônio Torres, com o intuito de demonstrar que o diálogo entre literatura e história era feito desde tempos remotos. Esse encontro só se destaca porque as narrativas tornaram-se híbridas, exigindo leitores mais comprometidos às retomadas dos fatos históricos e aos enredos do fazer literário propriamente dito. Como fruto da pós-colonialidade e da pós-autonomia da literatura, a metaficção historiográfica tem sido estudada como uma forma do romance contemporâneo cujo papel é reescrever a história oficial problematizando as narrativas silenciadas que se apresentam como oficiais. Nosso objetivo neste artigo é apresentar um conceito sobre metaficção historiográfica e suas características, aplicando dessa forma no romance acima citado uma nova perspectiva de entender os paradoxos, ironias e humor movimentados dentro da obra.

Palavras-chave: Literatura. Metaficção. Metaficção historiográfica.

1. INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, o romance histórico revela-se como uma das expressões literárias que se destacavam. A divulgação desta maneira de narrar notabilizou-se, porque a forma dava aos escritores da época a possibilidade de reler criticamente o passado histórico e, ao mesmo tempo, eles desenvolviam uma forma filosófica que refletisse "as verdades" apresentadas pela historiografia oficial. Foi na América Latina que essa nova forma romanesca encontrou o espaço adequado para se instalar, devido ao fato de que tanto aqui como em África houve uma submissão à colonização. Hoje se questiona, e muito, o que a história oficial considera como "Verdades" das nações que passaram pelo processo de colônia. Os novos romances questionam justamente as certezas construídas pelos primeiros colonos que detinham, além da oralidade, a escritura, como poder discursivo colonizador. Há narrativas que a história oficial silenciou e que o romance clássico também evitou tratar da maneira adequada. Nesse sentido, contrariando o romance histórico tradicional, o novo romance histórico objetiva reavaliar/reaver o passado, refletindo a ficção e a história como formas discursivas que foram construídas para criar narrativas manipuláveis e questionáveis que silenciaram outros discursos.

Muitos críticos e teóricos se dedicaram ao assunto, um deles é Fernando Aínsa (1991) que destaca três estratégias fundamentais para que o romance histórico latino-americano revele a mais autêntica dimensão humana.: paródia, a ironia e o humor. Para ele não há necessidade de aprofundar o conjunto de obras publicadas na américa latina a partir de 1980 para se perceber que os textos deste período rompem com a unicidade estética que servia como modelo ou propaganda, em destaque no século XIX.

Apesar de não existir uma formula a ser aplicada é possível entender, segundo Aínsa (1991), que a forma romanesca apresenta um conjunto de dez características que nos revela uma linha divisória entre o antigo modelo que se consagrou com Walter Scott e o modelo sugerido do novo romance histórico. Já Menton (1993), aponta os caminhos pelos quais o novo romance histórico da América Latina tem trilhado na segunda metade do século XX passando por características que tornam o novo romance histórico latino-americano diferente daquele teorizado por Lukács.

Muitas produções da década de 70 podem ser classificadas como um novo romance histórico. A partir desta constatação Menton (1993) objetiva sintetizar as principais diferenças entre duas formas romanesca: romance histórico e o novo romance histórico e apontar como este trilha na américa-latina nas décadas finais do século XX.

No mesmo momento em que à propagação das ideias de Fernando Aínsa e Seymour Menton a respeito do novo romance histórico ocorria, houve um estudo sobre outra forma de romance que se tornou importante como estudo teórico sobre esta temática, a metaficção historiográfica.

Linda Hutcheon (1991) entende que a cultura pós-moderna, ao problematizar os conceitos transcritos anteriormente, não quer negá-los, mas sobretudo pensar sobre suas relações com a experiência, uma vez que o termo, não significa destruição, mas adquire o valor de arte questionadora e paradoxal já que problematiza as bases de qualquer certeza que é “a problematização da história pelo pós-modernismo”. (HUTCHEON, 1991, p. 14)

Em relação aos autores latino-americanos, ela tece alguns breves comentários a respeito de Jorge Luís Borges, mas sem reconhecê-lo como um precursor do pós-modernismo. Para corrigir o equívoco, sugerimos nos pautar em um romance que “canibaliza” a história do Brasil, resgatando a figura de Cunhambebe, rei e herói dos Tamoios, O romance é Meu Querido Canibal (2000) de Antônio Torres.

A teoria apresentada por Hutcheon (1991) é instruidora na compreensão dos romances brasileiros contemporâneos que, além de estar presente as características apontadas pela estudiosa, ainda possuem algumas particularidades que lhes são inerentes. Nessa perspectiva, podemos entender o romance *Meu querido Canibal* (2000) como uma metaficção historiográfica, pois além de fazer parte da ficcionalização no cenário literário brasileiro pós-modernista, busca reescrever a história oficial. A observação de Hutcheon sobre o tema é que: "A metaficção historiográfica refuta os métodos naturais, ou o senso comum, para distinguir entre o fato histórico e a ficção." (HUTCHEON, 1991, p. 127))

Para Hutcheon (1991), aquilo que propõe a metaficção historiográfica, é a reafirmação da realidade como discurso, posto que a literatura não é mais a representação de uma realidade externa, mas sim, sua própria autorreferencialidade. Por ser uma criação que não existe fora dos recursos linguísticos e/ou discursivos ela propõe uma arte antiaristotélica, pois no pós-modernismo não há verdade a ser representada, mas sim, simulacros segundo o que pensa Baudrillard (1991). A incerteza de se tratar com referenciais na arte contemporânea está no fato de não termos mais a preocupação com a verossimilhança, pelo fato de não existir mais realidade, nem verdade, nem conceitos, mas sim, simulações, simulacros e o hiperreal como pensa Jean Baudrillard (1991).

Questionamentos sobre as formas simuladas de representação da arte e a relação não menos delicada entre história e ficção, além de ser uma estética que se autoquestiona a todo momento por ser paradoxal, fazem sentido quando nos deparamos com um romance pós-modernista como o de Torres.

O romance contemporâneo apresenta uma construção que aniquila quaisquer possibilidades de haver um referencial real ou que tenha o compromisso de ser fiel aos fatos históricos tal qual a historiografia cristalizou. “A maneira como fabricamos fatos históricos a partir de acontecimentos brutos do passado”. (HUTCHEON, 1991, p. 12 -13)

A metaficção historiográfica tem a potência de sugerir que não existe nenhuma verdade eterna que se verifique ou unifique; existe sim, mas somente, a autorreferência, e se utiliza dela para ressaltar a natureza discursiva de todas as referências, sejam elas literárias ou históricas.

Afinal, “só é possível conhecer – em oposição a vivenciar “– o mundo por intermédio de nossas narrativas (pretéritas e presentes) a seu respeito.” (HUTCHEON, 1991, p. 168).

O novo, sob o ponto de vista da estética pós-moderna na visão problematizadora indagada pelos teóricos aqui apresentados, não está no que é dito, mas na forma como o que já foi dito e reavaliado na escrita. A maneira como o romance citado de Antônio Torres se apresenta esteticamente possui uma nova forma de romance contemporâneo com todas as características de Metaficção historiográfica que será verificado na análise do romance abaixo.

2 MEU QUERIDO CANIBAL: UMA FORMA DE ROMANCE CONTEMPORÂNEO

A narrativa Torreana, ao fazer fronteira com o romance histórico contemporâneo, ultrapassa o modelo romanesco definido Walter Scott, pois enquanto em Scott existe uma preferência por narradores de terceira pessoa, em Meu Querido Canibal os narradores são de primeira pessoa, revelando, dessa forma, um ponto de vista singular sobre os fatos narrados.

É no capítulo primeiro que Antônio Torres narra o período em que viveu Cunhambebe. Ele utiliza em seu romance um narrador-personagem histórico apresentado como o primeiro grande líder dos Tamoios. Em (TORRES, 2000, p. 9-10) o autor permite fixar os fundamentos do seu projeto literário e a aliança de leituras apresentadas por intermédio do narrador, cujo discurso busca resgatar Cunhambebe em sua condição de herói, vencedor e líder. “um vencedor” e “um herói cuja memória perdeu-se” da história de resistência à ocupação do Brasil “[...] nos anos 500, no século das grandes navegações – e dos grandes índios”.

Desde as primeiras palavras da narrativa “Era uma vez um índio”, a fronteira entre literatura e história como discursos é problematizada, o que é confirmando pelos vocábulos “lendas”, “fábulas”, “legenda”, “história” e “história oficial” no espaço de poucas linhas. A narrativa se utiliza do narrador para exumar o extermínio dos indígenas que foi, propositadamente, silenciado na narrativa do

vencedor, de sua cultura, veiculada oralmente, e sublinha a parcialidade e a desmesura das narrativas dos colonizadores: "Se sabemos alguma coisa a respeito deles, é graças aos relatos daqueles mesmos brancos, quase sempre delirantes, pautados pelo exagero e eivados de suspeição [...]". Como sabe que o discurso historiográfico não é objetivo, o discurso do narrador busca ir mais longe, inserindo-se voluntariamente na fresta entre realidade e ficção. É ao identificar essa lacuna deixada pela história que Torres se motiva a imaginar como teria acontecido se Cunhambebe estivesse vivo no período em que Mem de Sá massacrou os indígenas. Apesar de alegar se fundamentar em textos ditos oficiais, o narrador chama a atenção que, desses mesmos textos, ele faz uma interpretação crítica e livre, imbuída de seu próprio imaginário, fruto da miscigenação:

> [...] um desvario tresloucado de que não está imune o narrador que vos fala (herdeiro do sangue e das fábulas de uns e outros), ao recorrer às fontes de antanho, os alfarrábios de um romantismo tardio, para postar-se, de peito aberto, como um extemporâneo neorromântico exposto às flechadas da história oficial, essa velha dama mui digna, aqui sujeita aos retoques da nossa indignação. Há algo de lúdico nesta expedição, porém. O simples prazer de acrescentar alguns pontos a outros contos já contados (TORRES, 2000, p. 9).

No decorrer da narrativa, índices românticos são misturados à ironia e ao deboche que lembram o tom de certas obras do modernismo. O narrador refere-se aos colonizadores europeus sejam eles portugueses, franceses ou holandeses de modo corrosivo, preferindo, ao abordar os indígenas, certa glorificação que, habilmente dosada, alcança um efeito humorístico certeiro.

É canibalizando o discurso histórico que há um resgate do grande líder dos Tamoios, Cunhambebe, cujo preenchimento das lacunas da memória faz uma alusão evidente à herança antropofágica deixada pelo movimento modernista brasileiro, proposta desde o próprio título do romance, meu querido canibal (cf. RASSIER, 2012). Na busca de uma (des)reconstrução contínua, os recursos de que Antônio Torres se apropria ao elaborar seus personagens (TORRES, 2007) fica evidente no segundo capítulo, da primeira parte do romance, consagrado à apresentação de Cunhambebe, o narrador assume um tom enaltecedor que dialoga com a estética do romantismo, subvertendo-a:

> O índio se chamava Cunhambebe. [...] Não o imagine apenas um edênico bom selvagem – e nu, ainda por cima, sem nada a lhe cobrir as vergonhas etc. –, senhor das selvas e das águas, da caça e da pesca, a viver na era da pedra lascada, em paz com os homens e a natureza; um ser contemplativo debaixo de milhões de estrelas, e a mirar o céu para adivinhar sinais de tempestade (TORRES, 2000, p. 11)

É justamente em um segundo momento que o narrador se debruça pelas referências ao guerreiro tupinambá encontradas em textos históricos. Tendo uma referência em um frade francês, André Thevet, que fez Cunhambebe torna-se famoso em terras europeias, como um "grande rei selvagem, o

mais temido de todo o país, e de homem com grandes brilhos de virtude ocultos por trás de sua enorme brutalidade" (TORRES, 2000, p. 25), tendo sua estampa incluída em Les vrais portraits et vies des hommes illustres (1584).

A reprodução dessa ilustração abre o romance de Torres, constituindo uma falsa folha de rosto e intensificando o entrelaçamento de ficção e realidade. A esse respeito, na época de Thevet, os indígenas eram retratados por artistas que nunca os haviam visto e os representavam a partir de relatos alheios, enquadrando suas imagens em moldes característicos da antiguidade ocidental. O papel que o romance exerce em ralação ao fato de a representação por imagem ser feita sem haver uma presença toma forma de uma denúncia, acrescentando a isso o espaço reservado a Cunhambebe pela historiografia que é mínimo, não mais que "escassas linhas ou notas de pé de página" (TORRES, 2000: 38), sendo nitidamente pejorativa a perspectiva sob a qual é mostrado, como ilustra a citação que o narrador (re)transcreve entre aspas, retirada de suas "leituras canibalizadas", listadas em nota ao final do romance

> Este índio foi o tipo do selvagem na sua expressão mais repelente. Tinha ele uma força e uma estatura e uma corpulência de Ciclope, uma coragem de bruto obcecado, uma dureza e ferocidade de monstro. Em outras condições, daria um Átila, talvez ainda mais devastador. Desvanecia-se de abalar a terra com o seu tropel. Nunca perdoou a um português (TORRES, 2000, p. 38)

Os capítulos 10 e 11 (TORRES, 2000, p. 41-47), são reservados ao discurso onde o narrador acrescenta elementos aos fatos já contados – segundo anunciara nas primeiras linhas da narrativa –, utilizando expressões que remetem à versão *presumivelmente* verídica e que fora veiculada ao discurso historiográfico "fiquemos com a versão oficial", "o certo é que [...]", ao mesmo tempo em que o parodia, criando diálogos entre tupinambás e seus prisioneiros, ou ainda entre Cunhambebe e o alemão Hans Staden traz uma relação tensa com a cultura antropofágica. Diálogos, cujo canibalismo ocupa lugar de destaque, havendo um paradoxo comportamental bem nítida entre a atitude dos guerreiros indígenas perdedores "A carne dos vencidos tinha o sabor da coragem" e o comportamento do europeu representado pelo Alemão "O alemão vivia rezando e choramingando e se borrando de medo". As referências à atuação de Cunhambebe enquanto primeiro líder entre 1554 e 1555 da Confederação dos Tamoios encontram-se nos capítulos 13 a 15 (TORRES, 2000, p. 51-58).

Provocava medo e com isso respeito, com uma "voz medonha que ecoava como um terremoto", a invencibilidade do guerreiro é atribuída a seu talento de estrategista, já frisado pelo narrador. Sua retidão também é enfatizada "Todos sabiam que quando Cunhambebe firmava um pacto, jamais deixaria de cumpri-lo. Cabeça dura, sim. Mas homem de palavra".

No capítulo 12, verifica-se uma narrativa onde os europeus cristãos, aos olhos dos quais o heroico tupinambá seria culpado dos pecados de ira, soberba, luxúria e gula, esses mesmos cristãos teriam intencionalmente provocado a morte do indígena em consequência de uma epidemia: "A velha história das roupas e panos impregnados de vírus [...]" o narrador assim descreve aspectos menos gloriosos de Cunhambebe, sem no entanto deixar de relativizá-los através da crítica sutil, mas severa, que faz aos brancos[1].

A terceira parte do romance (TORRES, 2000, p. 115-183), é ambientada no ano 2000, trata da viagem do personagem-narrador à região onde Cunhambebe viveu, Angra dos Reis, em busca de vestígios da história do grande guerreiro na memória dos habitantes e das instituições oficiais. O resultado dessa investigação é nítido. Apesar de seu nome estar associado a uma loja de material de construção, a uma escola, a uma rua, a uma ilha e a um distrito, pouco resta daquele que foi um dos primeiros heróis brasileiros. Mesmo que o diretor do Patrimônio Histórico de Angra dos Reis se interesse pela historiografia e pelas homenagens dos alunos ao patrono da escola, e embora institua o Dia do Patrimônio como data comemorativa dos feitos de Cunhambebe, tais esforços se fazem inúteis diante do esquecimento em que caiu o líder tupinambá. Efetivamente, o personagem-narrador constata que os modernos sabem vagamente que Cunhambebe foi um indígena, ou o identificam pejorativamente como um canibal, ou simplesmente o desconhecem. No âmbito institucional, a situação é similar. Na escola que leva seu nome, o quadro que recapitula seu percurso contém informações errôneas.

No gabinete atulhado de pastas e livros, dona Salvadora tira um quadro da parede. Há nele um texto datilografado, protegido por um vidro. Embora a intenção desse texto seja a de exaltar a figura de Cunhambebe, o que se lê é uma mistura de alhos com bugalhos. [...] Eta samba dos historiadores doidos, você pensa, exasperado." (TORRES, 2000, p. 174). Os únicos interlocutores que possuem informações sobre a importância do papel desempenhado por Cunhambebe na história do Brasil são o jovem cacique guarani e o diretor do Patrimônio Histórico, o que dá um pouco de alento à exasperação do personagem-narrador: – Délcio, o que é que Cunhambebe significa para você? Ele responde de bate-pronto, sem titubear: – A resistência. Bom, nem toda a história está perdida, você pensa." (TORRES, 2000, p. 172; 159). Mas não é apenas através de Cunhambebe que o narrador de Meu Querido Canibal (re)pensa a História. Contudo, há aqueles que não foram esquecidos pela historiografia.

3. AOS VENCEDORES ESTÁTUAS

Utilizando-se de "retoques" na historiografia, motivados pela indignação à qual alude no capítulo inaugural, o narrador (des)constrói um ovacionado personagem que, diferente de Cunhambebe, permanece bastante vivo na memória dos brasileiros. Trata-se de José de Anchieta, um exemplo emblemático da cupidez, da desumanidade e da traição que caracterizaria os invasores portugueses. A (des)construção desse personagem é feita por meio de menções esparsas ao longo da primeira parte do romance (TORRES, 2000, p. 07- 95), cujo impacto é, contudo, intensificado graças a sua recorrência. Assim, o "Apóstolo do Brasil" é descrito como um "estranho padre", um "sacerdote-soldado", com "uma cruz numa mão e uma espada na outra", defensor ferrenho das chamadas "guerras justas". Apresentado como um lobo em pele de cordeiro, o talento retórico e a capacidade de persuasão desse "ladino" são destacados. No período em que permaneceu como refém dos indígenas, Anchieta teria sabido se tornar útil, conquistando a simpatia de muitos, temendo apenas Aimberê – chefe da Confederação dos Tamoios após a morte de Cunhambebe –, o único a acertadamente desconfiar das promessas do jesuíta quanto ao cumprimento dos acordos feitos por parte dos portugueses, cujo respeito à palavra dada se revelaria uma cilada. Não só ele trai os indígenas, como também, Anchieta revela um segredo ouvido em confissão para evitar um ataque surpresa à propriedade de João Ramalho, português próspero e sem escrúpulos.

Além de José de Anchieta, outros personagens presentes nas páginas da historiografia oficial são objeto de comentários do narrador. Dentre os portugueses, Mem de Sá e Estácio de Sá, genocidas da Confederação dos Tamoios, são evocados algumas vezes ao longo da narrativa. O governador-geral do Brasil é apontado como aquele que contribuiu de modo basilar para o massacre dos indígenas, contra os quais seu sobrinho se mostrava impotente: "Foi aí que veio Estácio de Sá. Chegou, lutou e venceu. Mas os tamoios não se deram por vencidos. Dois anos depois, viria Mem de Sá com todo um poder de fogo ainda maior. O resto é o que se sabe" (TORRES, 2000, p. 94). O caráter analéptico dessa última frase remete a dois trechos. O primeiro deles reconstitui a intervenção do jesuíta, cuja duplicidade é sublinhada – "Quem convenceu Mem de Sá a liquidar os tamoios de uma vez por todas foi o jesuíta José de Anchieta, o que tinha por missão a evangelização e a pacificação dos índios". O segundo trecho traz a descrição do "aparato protetor" do experiente governador-geral

> Foi assim (presumivelmente): A esquadra de Mem de Sá chegou à baía de Guanabara no dia 18 de janeiro de 1567. Compunha-se de três galeões vindos de Lisboa, sob o comando de Cristóvão de Barros, dois navios de guerra muito bem armados e seis caramelões. Com mais os navios de Estácio de Sá, essa

> esquadra constituía uma força à qual os nativos dificilmente poderiam resistir (TORRES, 2000, p. 59-61).

figura da ironia empregada na primeira citação desmascara a dissociação entre a implicação de Anchieta na guerra, mas também tira a dúvida de forma paradoxal confundindo o que fora semeada no segundo trecho pelo advérbio que acaba com o caráter decisivo da expressão "foi assim" são exemplos de como o narrador desconstrói o discurso oficial.

Outro recurso utilizado são trechos designados como "notas de rodapé", nos quais heróis "oficiais" são relegados a um espaço "marginal" semelhante ao que a historiografia concede a Cunhambebe. Tomemos como exemplo a introdução à página consagrada a outro português: "Rodapé [...]. Ou: parágrafo para algumas considerações sobre João Ramalho, um personagem típico do conquistador nos primórdios da colonização do Brasil". Contrastando com a admiração suscitada por esse "português impressionante" cuja "fama chegava a Portugal como a de um herói da raça", são denunciadas sua ambição, sua falta de escrúpulos e a prosperidade que obteve através do tráfico de escravos guaianeses e carijós para a Europa e através dos inúmeros filhos que teve com mulheres indígenas, os quais transformou na mão-de-obra de que necessitava. O trecho sobre João Ramalho encerra-se precisamente com um comentário que enfatiza a discrepância entre, por um lado, seus valores morais e sua conduta e, por outro, o reconhecimento oficial de que beneficia: "E virou nome de rua em São Paulo e pelo Brasil afora" (TORRES, 2000, p. 66-67).

Essa mesma crítica embasa a abordagem de outro personagem, o indígena Araribóia, chefe dos temimós escravizados no Estado do Espírito Santo, grande aliado dos portugueses cujo auxílio na derrota dos tamoios lhe valeu recompensas materiais e prestígio social:

> O rei de Portugal agraciou-o com o hábito de Cristo, a primeira condecoração concedida a um brasileiro. E fez mais: nomeou-o capitão-mor de sua aldeia. Ganhou também uma sesmaria, e uma pensão anual de 12 mil réis. [...] Araribóia foi contemplado com uma imensidão de terra, na qual hoje se assenta a cidade de Niterói. E ganhou novo nome, passando a se chamar Martim Afonso, e a vestir-se não mais como um índio, mas como um branco, com roupas trazidas de Lisboa (TORRES, 2000, p. 37; 58).

No entanto, em um adendo que identifica como outro "rodapé" da história, o narrador explicita que a integração do chefe indígena à sociedade portuguesa foi bastante relativa: Araribóia, ao ser recebido pelo governador, fora duramente recriminado por cruzar as pernas ao sentar-se diante de um representante da realeza. O narrador conclui o episódio com o seguinte comentário:

> No caminho de volta, Araribóia poderia ter refletido sobre o abismo que os separava. Depois de toda a sua dedicação aos colonizadores, de todo o suor e sangue derramado por eles, e de também pode ser considerado um vencedor,

> como eles o eram, e com o seu apoio, sim, depois do tanto que fizera por eles, e de haver passado a ter um nome como os deles e a vestir-se como eles, tudo continuava como dantes: índio era índio, branco era branco. (TORRES, 2000, p. 60)

Parodiando a célebre frase de Machado de Assis de forma Irônica: "Ao vencedor, a estátua" (TORRES, 2000, p. 60) – em uma alusão ao monumento erigido na entrada da cidade de Niterói. Aliás, na primeira menção que fizera à suposta glória de Araribóia, a validade de tais marcos da memória oficial já fora claramente anulada ("[...] estátua só serve mesmo para enfeitar praça e aparar titica de passarinho" – (Torres, 2000, p. 37). Há uma relativização da historiografia oficial, o narrador traz à tona o ponto de vista dos vencidos, ao lembrar que "[...] o estatuado Araribóia [...] morreu com fama de herói dos brancos e traidor dos índios" (TORRES, 2000, p. 38).

Na terceira parte do romance, que narra a viagem do personagem-narrador a Angra dos Reis ao final do século XX em busca de informações sobre Cunhambebe, ele habilmente sugere que os marcos históricos relativos a personagens pouco honrados podem, se devidamente interpretados, evitar que os abusos do passado caiam no esquecimento

> [...] está rua era sombreada por palmeiras que lhe davam o nome e que um prefeito maluco mandou [derrubar]. Hoje, pensa-se que a homenagem não deixa de ser uma vingança. Espera-se que assim ninguém esqueça a ação predatória do insano administrador público (TORRES, 2000, p. 161).

É nessa terceira parte que há o cruzamento entre o passado e a época contemporânea. Ao seguir as "trilhas" de Cunhambebe, o personagem-narrador conversa com os caciques de uma comunidade guarani, interessando-se tanto pelo que sabem sobre o guerreiro tupinambá quanto pelas dificuldades enfrentadas pelas comunidades indígenas no Brasil de hoje. Se, por um lado, apenas as grandes linhas do percurso de Cunhambebe permanecem na memória de poucos indivíduos, por outro lado manifesta-se uma nítida consciência do contraste que se verifica entre o respeito dos indígenas e o desrespeito dos "brancos" à palavra dada e às promessas feitas, característica que permaneceria inalterada desde os tempos da colônia

> No tempo dos tupinambás, Cunhambebe chamava os portugueses de ferozes, mentirosos, traidores e covardes. E vocês, como veem os brancos, hoje? – Até hoje na memória indígena vem essa coisa, porque os brancos têm muita conversa e muita burocracia pra enrolar os outros. Toda nação com que você conversar vai dizer isso. Nós índios não temos nada disso. Se o líder diz que vai fazer alguma coisa, ele faz e pronto. Nosso costume é esse. É uma tradição. (TORRES, 2000, p. 172-173).

Para além dos problemas com promessas jamais cumpridas por parte das entidades oficiais, na conversa entre o personagem-narrador e o jovem cacique guarani, fica evidente que também a

demarcação dos territórios que lhes pertencem representa a luta atual das comunidades indígenas: “vivem agora uma outra guerra: a dos gabinetes governamentais, onde tentam garantir seus usos e costumes, a sobrevivência e, naturalmente, a preservação da espécie” (TORRES, 2000, p. 173). A preservação de seus próprios costumes sem a rejeição dos recursos necessários à interação com os “brancos” exige que os indígenas estabeleçam um “sutil” equilíbrio entre tradição e modernidade, evitando tanto o ostracismo quanto a assimilação.

4 POR FIM, CONCLUINDO E CANIBALIZANDO

A junção do passado ao presente ocorre a partir de um processo de intertextualidade que, segundo a autora, visa diminuir — a distância entre o passado e o presente do leitor e de reescrever o passado em um novo contexto - (HUTCHEON, 1991, p. 157). Em outas palavras, a pesquisadora afirma que o desejo manifestado pela intertextualidade: “Confronta diretamente o passado da literatura – e da historiografia[...] (HUTCHEON, 1991, p. 157).

Por tudo isso, afirmo que o romance de Torres rompe com o modelo tradicional descrito por Lukács, pois enquanto nas obras scottianos as figuras históricas aparecem com a finalidade de dar um grau de veracidade à histórica narrada, no texto de Antônio Torres elas despontam como fundamentais à construção da narrativa. Outra característica que é contrária de uma forma romanesca para outra é como o fato historiográfico é empregado: enquanto a ficção histórica teorizada pelo escritor húngaro traça grandes painéis históricos, abarcando determinada época com a pretensão de fidelidade aos fatos narrados; em Meu Querido Canibal observamos uma revisão crítica da colonização do Brasil no século XVI. Por estas razões, a ficção de Antônio Torres é um romance cuja forma é de metaficção historiográfica, no qual há uma evidente pretensão do autor em desconstruir velhas dicotomias que costumam dividir o mundo em bons e maus. Torres não só desmitifica heróis oficiais, mas também destaca o guerreiro Cunhambebe, retirando-o das “notas de rodapé”. Além do silenciamento operado pela historiografia, Torres denuncia as dificuldades enfrentadas pelos indígenas contemporâneos, abordando em Meu querido canibal os dois aspectos da injustiça: a opressão econômica e a falta de reconhecimento das expressões culturais, “colonização do imaginário” empreendido por Antônio Torres ultrapassa as fronteiras do literário e vai muito além da época e do caso específico de Cunhambebe. Por isso e muito mais, o romance Meu querido canibal de Antônio Torres é uma metaficção historiográfica e, uma nova forma de romance contemporâneo que explora o passado usando de outras áreas do saber para denunciar as práticas desumanas de Colonialidade pretérita que permanece no presente.

REFERÊNCIAS

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. Mexico: Plural, 240, p. 82 – 85, 1991.

ANÔNIMO. Lazarilho de Tormes. Tradução Heloísa Costa Milton e Antonio Roberto Esteves. São Paulo: Ed. 34, 2012.

ESTEVES, Antônio. O novo romance histórico brasileiro. In.: ANTUNES, Letizia. (org.). Estudos de literatura e linguística. São Paulo: Editora Arte e Ciência/Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 1998, p. 123 – 158.

HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

RASSIER, Luciana Wrege. Réécriture et cannibalisation de l'Histoire par la littérature dans l'oeuvre du Brésilien Antônio Torres. 2012.

TORRES, Antônio. Como se constrói um personagem. Rascunho, N. 87, Curitiba, julho de 2007, p. 04-05.

TORRES, Antônio. Meu querido canibal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WHITE, Hayden. Meta-história. São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

WHITE, Hayden. O passado prático. Tradução: ÁVILA, Arthur Lima de; NETO, Mário Marcello; KRUGER, Felipe R. Art Cultura, Uberlândia, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.

WHITE, Hayden. The Practical Past. Evanston: Northwestern University Press, 2014.

WHITE, Hayden. Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. 2 ed. São Paulo, Editora da USP, 2001.

Capítulo 6

10.37423/250509945

SAÚDE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO INTERIOR DA AMAZÔNIA

ADJANNY ESTELA SANTOS DE SOUZA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
ANA RICELLY PEREIRA DE OLIVEIRA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
ANA CAMILLE VIANA FALCÃO BRITO	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
ANALICE FRANÇA LIMA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
BIANCA MAYANA RIBEIRO REIS	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
CAYLANNE SEIXAS VIANA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
DANIELE MESQUITA BATISTA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
LUCAS SILVA LOPES	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
LUMA SOUSA DIAS	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
STEPHANIE SOUZA VIANA	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*
VANESSA DOS SANTOS BORGES	*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*

Resumo: A maioria das comunidades quilombolas está localizada distante dos centros urbanos e enfrenta dificuldades no acesso aos serviços de saúde, contribuindo para o aumento da vulnerabilidade à diversos agravos. O objetivo desse artigo é relatar a experiência vivenciada na execução de atividades de três projetos de extensão em comunidades quilombolas do município de Santarém-Pará-Brasil, com foco na promoção da saúde, sendo: 1. Promoção da saúde cardiovascular, cujo objetivo foi promover práticas de cuidado e educação em saúde para o controle e prevenção de doenças cardiovasculares; 2. Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): ação educativa e diagnóstico, com o objetivo de disponibilizar a realização de testes rápidos para detecção de HIV, hepatite B, hepatite C e sífilis e compartilhar orientações sobre a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e 3. Higiene pessoal infantil: práticas de educação em saúde, com o objetivo de promover atividades lúdico-educativas para crianças, buscando estimular a adoção de práticas de higiene pessoal e autocuidado, enfatizando a importância desses hábitos na prevenção de doenças. Atividades de extensão universitária contribuem para a melhoria das condições de saúde e bem estar dos comunitários e permite aos estudantes em formação o desenvolvimento de competências, cooperando com a formação de cidadãos e profissionais autônomos capacitados para analisar criticamente a sociedade, além de possibilitar uma rica troca de conhecimentos e experiências entre os acadêmicos e a comunidade.

Palavras-chave: Competências, promoção da saúde, educação em saúde, comunidades quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

As práticas de promoção da saúde caracterizam-se como um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, realizadas por meio da articulação e cooperação intra e intersetorial (Brasil, 2014). Vinculada às ações de promoção da saúde, a educação em saúde é uma importante vertente para a prevenção de doenças e agravos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e de saúde da população (Ferreira et al., 2020). A educação em saúde busca aumentar os conhecimentos dos indivíduos, dotando-os de ferramentas que lhes permitam uma melhor aprendizagem, ampliando a sua compreensão e desenvolvendo competências para melhorar a saúde individual e da comunidade, de acordo com o princípio de que, indivíduos com mais e melhores conhecimentos, tendem a gerir de uma forma mais assertiva a sua saúde e consequentemente melhorar a sua qualidade de vida. Assim, práticas de promoção da saúde configuram-se como iniciativas que permitem melhorar a condição de saúde dos indivíduos ou das populações, sobretudo em comunidades localizadas longe dos grandes centros urbanos, como as comunidades quilombolas.

As comunidades quilombolas ou quilombos remanescentes são áreas, urbanas ou rurais, ocupadas por grupos étnico-raciais com trajetória histórica e laços de pertencimento, caracterizadas pela presunção de ancestralidade negra que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias (Santos; Keitel; Rocha, 2022).

O município de Santarém, situado no norte do Brasil, na região oeste do estado do Pará, com área de 22.887,080 km^2 e 304.589 habitantes apresenta doze comunidades quilombolas que abrigam aproximadamente mil famílias, somando quase 5 mil indivíduos, estando localizadas: uma na zona urbana (Pérola do Maicá) e onze na zona rural, com seis na região de várzea (Arapemã, Nova Vista, São José, São Raimundo, Saracura e Surubiu-Açú) e cinco na região de planalto (Bom Jardim, Murumuru, Murumurutuba, Patos do Ituqui e Tiningu) (PMS, 2024; Nascimento, 2023). A maioria dessas comunidades enfrenta dificuldades no acesso aos serviços de saúde, pela distância do centro urbano do município e algumas não dispõem de Unidades Básicas de Saúde (UBS), contribuindo para o aumento da vulnerabilidade à diversos agravos.

A realização de ações de promoção da saúde voltadas aos quilombolas por meio de atividades de extensão com a participação de acadêmicos de graduação é considerada uma estratégia relevante, pelo potencial de contribuir com a melhoria das condições de saúde dos comunitários e permitir aos

estudantes em formação, o contato com cenários reais de práticas, visando aprimorar competências adquiridas na educação básica e desenvolver novas competências, cooperando com a formação de cidadãos e profissionais autônomos capacitados para analisar criticamente a sociedade, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e tecnológicos (UEPA, 2017).

O objetivo desse artigo é relatar a experiência vivenciada na execução de projetos de extensão universitária por meio de ações de promoção da saúde ocorrida em três comunidades quilombolas do município de Santarém no estado do Pará-Brasil.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, considerado como a expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas (Córdula; Nascimento, 2018), seguindo o roteiro proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021).

O ponto de partida se deu por meio da apresentação de propostas em resposta ao edital 070/23 da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo objetivo foi a execução do programa de ações de extensão para o desenvolvimento social das Regiões de Integração do estado do Pará voltadas para os povos remanescentes quilombolas, por meio de projetos de extensão integrados e interdisciplinares, a fim de disseminar conhecimentos, trocar experiências e promover ações estratégicas no âmbito da extensão universitária orientados a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UEPA, 2023).

A experiência consistiu na condução e articulação de atividades de três projetos de extensão com foco na promoção da saúde, ocorridos em setembro de 2023 em três comunidades quilombolas de Santarém-Pará-Brasil, sendo: comunidade Saracura na região de várzea; comunidade Bom Jardim no planalto e Quilombo Pérola do Maicá na área urbana. Os projetos foram: 1. Promoção da saúde cardiovascular, cujo objetivo foi promover práticas de cuidado e educação em saúde para o controle e prevenção de doenças cardiovasculares; 2. Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): ação educativa e diagnóstico, com o objetivo de disponibilizar a realização de testes rápidos para detecção de HIV, hepatite B, hepatite C e sífilis e compartilhar orientações sobre a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e 3. Higiene pessoal infantil: práticas de educação em saúde, com o objetivo de promover atividades lúdico-educativas para crianças, buscando estimular a adoção de práticas de higiene pessoal e autocuidado, enfatizando a importância desses hábitos na prevenção de doenças.

As ações dos projetos ocorreram em parceria com a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS), Centro de Testagem e Aconselhamento da Unidade de Referência Especializada de Santarém (CTA-URES) e com a participação de mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF-UEPA), acadêmicos do curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Pará (UEPA-Campus XII) e dos cursos de Farmácia, Saúde Coletiva e História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Antecedendo as atividades dos projetos nas comunidades, ocorreram encontros com acadêmicos e parceiros para o planejamento, preparação das dinâmicas e organização do material. Ao chegar nas comunidades sucedeu a apresentação da equipe e dos objetivos dos projetos com convite para os comunitários participarem, enfatizando a importância do cuidado com a saúde e a oportunidade de atendimento próximo da residência contemplando todas as faixas etárias. O público alvo dos projetos promoção da saúde cardiovascular e IST foram adultos e idosos. A equipe foi dividida em 3 grupos e cada grupo ficou responsável em executar as atividades do um projeto, sendo:

1. Promoção da saúde cardiovascular. Foram realizados: anamnese, por meio da coleta de informações sobre hábitos de vida, histórico familiar de doenças, presença de sinais e sintomas e uso de medicamentos; verificação da pressão arterial; antropometria por meio das medidas de peso, altura, circunferência abdominal e cálculo do IMC (Índice de Massa Corporal); dosagem de glicose; e orientações individualizadas sobre os cuidados para controlar e prevenir as doenças cardiovasculares e seus fatores de risco;

2. Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): ação educativa e diagnóstico. Houve o acolhimento inicial alertando sobre os elevados índices de IST e a necessidade de conhecimento do estado sorológico, enfatizando que muitas vezes as pessoas são portadoras assintomáticas, buscando sensibilizar a comunidade para a importância da realização dos testes de diagnóstico. Posteriormente, foi disponibilizado pela equipe do CTA-URES a testagem rápida para sífilis, hepatite B, hepatite C e HIV. Após a realização dos testes, houve a entrega dos resultados com orientações sobre a prevenção das IST de forma individual e a distribuição de preservativos;

3. Higiene pessoal infantil: práticas de educação em saúde. Inicialmente foi realizado o acolhimento das crianças de forma lúdica, em seguida as crianças foram convidadas a participar da dinâmica da lavagem das mãos. Durante a dinâmica os olhos das crianças participantes permaneciam vendados, enquanto as mãos eram pintadas com tinta e em seguida lavadas, permitindo visualizar que muitas vezes as mãos são lavadas, mas ainda permanecem sujas, evidenciando a importância da higienização

adequada das mãos. Em seguida, foi abordado sobre a importância da higiene oral com demonstração da forma correta de escovação dos dentes com o uso de um manequim odontológico e escova, posteriormente foi realizada a distribuição e kits de higiene, a seguir, as crianças foram convidadas a fazer a escovação dos dentes. Como forma de consolidar os ensinamentos, as crianças participaram do jogo da memória e musicalização sobre os temas abordados, ressaltando a importância da adoção de hábitos de higiene pessoal na prevenção de doenças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução dos projetos de extensão de forma integrada permitiu conexão ao projeto pedagógico dos cursos que contemplam as metodologias ativas, nas quais se busca inserir os alunos na realidade. O incentivo a participação dos acadêmicos foi relevante, uma vez que a experiência vivida pode ter impactos positivos na atuação enquanto futuros profissionais (Almeida, 2016).

Considerando competência como a capacidade desenvolvida pelo indivíduo conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configurem problemas (Azevedo; Rowell, 2009; Brasil, 2017), é válido destacar que a execução dos projetos contribuiu para o desenvolvimento de competências gerais estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), competências empreendedoras e competências fundamentais para o futuro do trabalho norteadas pelos ODS (Brasil, 2017; Movimento pela base, 2024).

A BNCC ressalta que ao longo da educação básica devem ser desenvolvidas dez competências gerais, quais sejam: 1. conhecimento; 2. pensamento científico, crítico e criativo; 3. repertório cultural; 4. comunicação; 5. cultura digital; 6. trabalho e projeto de vida; 7. argumentação; 8. autoconhecimento e autocuidado; 9. empatia e cooperação; 10. responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017; Movimento pela base, 2024). Dessa forma, a realização dos projetos de forma integrada permitiu aprimorar competências gerais como: 1. conhecimento e 2. pensamento científico, crítico e criativo, por meio de pesquisa, discussão e reflexão sobre os problemas das comunidades, planejamento das dinâmicas e produção de material educativo; 4. comunicação e 7. argumentação, ouvindo os comunitários, discutindo e compartilhando informações sobre os cuidados com a saúde no contexto das comunidades quilombolas; 8. autoconhecimento, por meio da identificação de aspectos que potencializavam ou fragilizavam os acadêmicos diante do desafio de realizar atividades em cenários fatigantes; 9. Empatia e cooperação, por meio do conhecimento dos diferentes modos de vida e

respeito à diversidade e realização dos trabalhos de forma cooperada e integrada; 10. responsabilidade e cidadania, através do incentivo aos acadêmicos para demonstrarem responsabilidade, protagonismo, autonomia, determinação, resiliência e flexibilidade durante as atividades dos projetos.

As competências empreendedoras são consideradas como um corpo de conhecimento, área ou habilidade, qualidades pessoais ou características, atitudes ou visões, motivações ou direcionamentos que, de diferentes formas, podem contribuir para o pensamento ou ação efetiva e que permite a um indivíduo imprimir ações, estratégias e sua visão na criação de valor tangível e intangível para a sociedade (Snell; Lau, 1994; Antonello, 2005). Assim, por meio da execução dos projetos, foi possível estimular o desenvolvimento das seguintes competências empreendedoras: 1. percepção de oportunidades, por meio da oportunidade de aproximação entre a universidade e comunidades para compartilhar conhecimentos e contribuir para melhoria da condição de saúde e bem estar; 2. criatividade e inovação, por meio da produção dos materiais educativos utilizados nas dinâmicas com uso de insumos de baixo custo e adequação à ambientes desfavoráveis; 3. colaboração, realizando o trabalho de forma integrada e colaborativa; 4. autoconsciência e autoeficácia, através da identificação de aspectos que potencializam ou fragilizam os acadêmicos, buscando superar as fragilidades e gerir de forma assertiva as habilidades; 5. predisposição para agir, por meio da dedicação às atividades com foco nas metas estabelecidas.

Competências fundamentais para o futuro do trabalho segundo o Fórum Econômico Mundial (WEF, 2023), também puderam ser desenvolvidas como: 1. resolução de problemas complexos, por meio da busca de parcerias para a logística do projeto, permitindo chegar em comunidades de difícil acesso no verão amazônico; 2. pensamento analítico, por meio da reflexão sobre os problemas e possibilidades de minimizá-los; 3. liderança; 4. motivação e 5. gestão de talentos, por meio do incentivo ao desenvolvimento do protagonismo, utilizando seus talentos e habilidades para contribuir com o seu melhor, assumindo responsabilidades de forma autônoma e colaborativa; 6. inteligência emocional e autoconhecimento, por meio da reflexão sobre comportamentos e sentimentos, identificação de fragilidades e potencialidades; 7. tomada de decisão, por meio do planejamento e organização das atividades de forma articulada; 8. pensamento criativo, por meio da adequação das práticas de saúde para ambientes desafiadores.

Os ODS representam um plano de ação global da ONU (Organização das Nações Unidas) para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o

planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030 (Brasil, 2024; Unicef, 2024). Nesse sentido, a execução dos projetos permitiu contribuir com os seguintes ODS: ODS3-saúde e bem estar, por meio de práticas de promoção da saúde; ODS4-educação de qualidade, com aprendizagem e desenvolvimento de competências por meio da participação em atividades de extensão; ODS9-inovação, por meio da produção de material instrucional com recursos limitados fomentando a inovação e o empreendedorismo; ODS10-redução das desigualdades, através da realização de atividades em comunidades quilombolas em que muitos problemas são negligenciados; ODS17-parcerias e meios de implementação, através de parcerias com acadêmicos da UEPA e UFOPA, CTA-URES, FOQS e lideranças das comunidades.

A ação de promoção da saúde em comunidades quilombolas contribuiu com a melhoria da condição de saúde dos comunitários, permitindo o atendimento com a oferta de serviços de saúde por meio da realização de exames, avaliações, práticas de educação em saúde com orientações quanto aos cuidados para prevenção e controle de doenças.

Os comunitários contribuíram por meio da mobilização da comunidade para participação, estiveram atentos às orientações, apresentaram demandas, compartilharam também seus saberes e suas experiências de vida, discutiram e colaboraram com a aproximação entre as suas comunidades e a universidade. Foi possível também estabelecer contato com os operadores do sistema de saúde local no sentido de viabilizar uma melhor cobertura às comunidades.

Algumas comunidades quilombolas estão localizadas em regiões de várzea e no auge do verão amazônico ficam praticamente isoladas, aumentando ainda mais as dificuldades de acesso aos serviços de saúde, educação, transporte, alimentos e água potável. Uma das dificuldades na execução dos projetos foi o acesso à comunidade Saracura, que foi viabilizado com o apoio de parcerias que nos permitiram chegar com o uso de embarcações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução dos projetos de forma integrada foi desafiadora e se constituiu em uma prática transformadora por congregar acadêmicos de diferentes cursos e de diferentes universidades, instituições parceiras e lideranças comunitárias, contribuindo com a promoção da saúde e bem estar, além de possibilitar uma rica troca de conhecimentos e experiências entre os acadêmicos e as comunidades. Os acadêmicos puderam aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, enquanto as comunidades compartilharam seus saberes tradicionais e suas experiências de vida, oferecendo uma

perspectiva única sobre os desafios enfrentados e as soluções possíveis. Essa interação promoveu um aprendizado mútuo, onde ambos os lados se beneficiaram da troca de saberes, configurando-se como uma oportunidade para os acadêmicos aprofundarem seus conhecimentos sobre os temas e problemas enfrentados, além de compartilhar informações. Esse processo foi fundamental para o desenvolvimento de competências e para estimular os futuros profissionais a exercitarem o senso crítico-reflexivo, a aprendizagem ativa, a criatividade, a inovação e o empreendedorismo social. Gerou, também, interesse por ações que, a partir da realidade, busquem avaliar, identificar e se munir intelectualmente para planejar atividades que minimizem problemas reais. Os acadêmicos sentiram-se valorizados pela oportunidade de conhecer outras realidades e compartilhar conhecimentos sobre saúde e educação, essenciais para a melhoria da qualidade de vida. Ao mesmo tempo, as comunidades sentiram-se respeitadas e reconhecidas pelos seus saberes, o que fortaleceu os laços entre a universidade e as comunidades quilombolas, criando um ambiente de colaboração e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. de. Projeto de extensão universitária em taekwondo: um relato de experiência (2005-2015). 1. ed. Fortaleza: RDS, 2016.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: Uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. e colaboradores. Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. Competências e habilidades no processo de aprendizagem. Caxias do Sul, 2009a. 67 slides, color., 25,4 cm x 19,05 cm.

BRASIL. Portaria MS 2446 de 11/11/2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [Internet]. 2024. Disponível em: https://odsbrasil.gov.br/. Acesso em: 22 mar. 2024.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico. Acesso em: 28 mar. 2024.

FERREIRA, M. R. A.; SANTANA, S. P. L. L.; MENEZES, R. I.; ANDRADE, S. G. Atenção primária à saúde frente à COVID-19 em um centro de saúde. Enfermagem em Foco. v.11, n.1, p.246-51, 2020.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em 19 abr. 2024.

NASCIMENTO, V. B. Vulnerabilidade e estratégias de auto-organização das comunidades quilombolas do Pará diante da pandemia de Covid-19. 2023. 139p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023.

PMS – Prefeitura Municipal de Santarém-2024. Disponível em: https://turismo.santarem.pa.gov.br/historia-de-santarem. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANTOS, D. T. G.; KEITEL, A. S. P.; ROCHA, M. L. V. Os territórios quilombolas como espaços de construção e preservação da identidade: um estudo na comunidade quilombola de Júlio Borges – RS. Brazilian Journal of Empirical Legal Studies, vol. 9, 2022 DOI 10.19092/reed. v9.725

SNELL, R.; LAU, A. Exploring local competences salient for expanding small business. Journal of Management Development, v. 13, n. 4, 1994.

UEPA – Universidade do Estado do Pará. Edital nº70/2023. Convocatória 2023 para apresentação de projetos de extensão para comunidades remanescentes quilombolas das regiões de integração do estado do Pará. Disponível em: https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital702023.pdf

Acesso em: 28 set. 2023.

UEPA – Universidade do Estado do Pará. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027. Disponível em: https://www.uepa.br. Acesso em: 17 mai. 2024.

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (Unicef). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ainda é possível mudar 2030 Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 17 mai. 2024.

WEF - World Economic Forum. Future of Jobs Report 2023. Insight report may 2023. Disponível em: https://www.weforum.org/reports/the-future-ofjobs-report-2023/. Acesso em: 28 mai. 2024.

Capítulo 7

10.37423/250509946

DO MENINO POBRE AO CRIADOR DA CAMPANHA NACIONAL DA ESCOLA DA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE FELIPE TIAGO GOMES EM SUA TERRA NATAL, PICUÍ/PB.

Silvia Tavares da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB Campus Picuí

Resumo: Nosso artigo buscará discutir a construção da memória de Felipe Tiago Gomes na sua cidade natal, Picuí, e como esta memória está associada à experiência educacional implantada por esse educador, político e professor naquela localidade, como parte do seu projeto de educação "popular": a expansão da Campanha da Escola da Comunidade (CNEC), idealizada por ele, ainda na década de 1940. Para tal investida, analisaremos alguns relatos memorialísticos do próprio Felipe Gomes, como os que compõem o seu livro Escolas da Comunidade, bem como de alguns colaboradores da CNEC na cidade de Picuí, como os da professora Maria de Lourdes Henriques, no seu livro-documentário CNEC/ Picuí, 25 anos. Abordaremos tais relatos, levando em conta que estes foram construídos, obedecendo, como nos ensina De Certeau (1982), a uma prática e a um lugar social desses autores e são essa prática e lugar social que definiram a relação entre o dito e o não dito sobre a CNEC e sobre o seu idealizador, Tiago Felipe Gomes. Ainda discutiremos os "lugares de memória", que foram criados em homenagem àquele que seria o "personagem mais ilustre" de Picuí, são eles: o memorial-casa e o memorial-estátua. Entendemos que estes forjam uma identificação da cidade, como um todo, com a CNEC e o seu idealizador, visto que estes espaços são criados por grupos políticos locais junto a seus familiares e, assim, passam a representar o lugar material, funcional e simbólico de uma memória que se pretende cristalizar e propagar para gerações futuras. Uma memória enquadrada dentro de uma perspectiva linear, harmoniosa constituída de cima para baixo.

Palavras-chave: Memória, História, CNEC.

INTRODUÇÃO

O referido artigo é resultado das nossas primeiras análises sobre a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), na cidade de Picuí. As referidas análises são parte do nosso projeto de pesquisa intitulado "Entre memória e história: a experiência da CNEC na cidade de Picuí 1960/1980", desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Picuí. Nossa intenção é investigar a construção dos discursos em torno da implantação da CNEC na cidade de Picuí e de como eles foram definindo uma memória a respeito do seu idealizador, Felipe Tiago Gomes, como um "herói", a partir do momento em que consegue implantar a primeira experiência educacional ginasial na sua cidade natal.

Para tal discussão, pretendemos analisar os relatos memorialísticos em torno da CNEC do seu fundador, mais especificamente, os relatos que compõem o seu livro Escolas da Comunidade, ao qual tivemos acesso à sua 6º edição, revista e ampliada. Neste material, Tiago Felipe Gomes traça uma narrativa linear, que busca relatar o processo de criação do seu projeto de educação, sem perder de vista o entrelaçamento deste com sua história de vida, marcada pelas "adversidades naturais", às quais os meninos pobres, da mesma condição social de Felipe Gomes, estavam submetidos.

Muitos dos aspectos dos seus relatos serão refletidos em outras narrativas, como é o caso do livro-documentário CNEC/Picuí, 25 anos, da professora Maria de Lourdes Henriques. São discursos marcados pela produção de sentidos e que buscam colocar em evidência a imagem de Felipe Gomes como um homem que "dedicou toda a sua vida a uma obra benemérita". Entendemos que tais relatos são constituídos obedecendo a um lugar social específico e a uma prática (CERTEAU:1982). Assim analisaremos estes, no intuito de perceber, como os referidos elementos, vão definindo, nesses discursos, uma relação, bem definida, com o passado, delimitando, assim, o que deve ser lembrado e esquecido sobre a CNEC e sobre Felipe Tiago Gomes.

Como forma de materializar essa memória, grupos locais criaram, para a cidade, dois espaços: uma casa memorial e um memorial estátua. Trataremos destes como "lugares de memória", pelo fato de estes se constituírem como elementos funcionais, materiais e simbólicos, forjando, assim, um elo de identidade da população com aquele que seria o personagem "mais ilustre da cidade" (NORA:1994).

A construção dessa memória sobre Felipe Tiago Gomes está intimamente ligada ao projeto da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, idealizada por ele e posto em prática por um grupo de amigos que apoiaram a ideia e que deu a Felipe Gomes uma projeção nacional e até internacional.

A experiência da CNEC será responsável por criar uma memória institucional sobre aquele que é visto como o criador e principal responsável pela expansão da CNEC por todo o território nacional**,** ao mesmo tempo **em** que o associa a um homem visionário, herói, destemido, ousado.

A CNEC: ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA

A partir da ideia de desenvolver espaços que dessem oportunidade ao estudante pobre para seguir com seus estudos**,** adentrando o ensino secundário, Tiago Felipe, na época, estudante de Direito, no Recife, junto com outros estudantes, que, assim como ele, contavam com a ajuda de terceiros para seguir seus estudos, criou a Campanha do Ginasiano Pobre, em 1943. A história da campanha é retratada num livro de memórias escrito por ele em que descreve a sua trajetória de luta e sacrifício diante das adversidades que se fizeram presentes em sua caminhada como um menino pobre do interior da Paraíba, sem recursos e oportunidades de seguir sua vida escolar, valendo-se da ajuda de "padrinhos" para tal e, assim, continuar seus estudos secundários em Campina Grande, no colégio Pio XI, e seguir para o Recife para cursar direito. No referido livro, o autor dá destaque a essa fase dolorosa da sua vida e rememora

> "Ao término do ginásio, fui abalado com a morte da minha mãe. Para a colação de grau, festa importante, não tive gosto nem roupa. Triste, voltei a Picuí, certo de que não teria condições de continuar os estudos por falta de recursos. Minha vontade era fazer Direito, que só existia em Recife...O que existia como possibilidade era a volta à lavoura, viver no tormento da vida do agricultor, seguir os meus antepassados, agora mais pobres ainda, pela perda da minha mãe, grande lutadora. Deus, porém, ouviu-me as súplicas e tocou o coração do Juiz de Direito, Doutor José Saldanha, que, sentindo minha aflição, falou com o Doutor Morais, dentista com parentes em Recife. E lá fui eu, depois da coleta de algum dinheiro entre parentes." (GOMES: 1989, 13).

Influenciados pela ideia propagada pelo movimento "entusiasmo pela educação"**,** que defendia que**,** através da educação, seria possível construir uma sociedade democrática (SILVA, 2001), Felipe Tiago Gomes com seus parceiros fundam, em 29 de junho de 1943, a Campanha do Ginasiano Pobre (CGP). O período é de grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Como aponta (SILVA: 2001, p.97), "estando os centros de decisões políticas sob o controle das elites ligadas à indústria, buscou-se enfraquecer o poder das oligarquias no campo, através das campanhas de massa a favor da educação popular". A CGP surge nessa conjuntura, mas, ao longo dos anos**,** vai se transformando e ganhando outros contornos**,** diferentes daquele de sua origem. Um dos fundadores, Joel Pontes, que chegou a abandonar a Campanha**,** por não permitir interferências políticas**,** muitos anos depois,

elabora um discurso**,** em uma conferência**,** em Recife, em que diz reconhecer que aquele seria um único caminho possível para os destinos da Campanha**:**

> "...é justo que diga da minha discordância quanto à aproximação, pouco antes iniciada com o Governo, e, cada vez mais, estreita, contrariando um dos princípios dos nossos dias mais heroicos, precisamente a de não permitir a interferência de políticos. Parece-me que, se não existiam as escolas gratuitas, como o nosso Ginásio, era por culpa daquele mesmo governo, do qual estávamos procurando depender...Eu nos achava uns ingênuos sendo, talvez, o mais de todos. Não percebia que uma obra do porte imaginada por Felipe Gomes tinha que se desenvolver perigosamente, driblando os interesses escusos, e não podiam desprezar adjutórios capazes de se transformarem em obstáculos caso não fossem aceitos (...)" (PONTES, 1978: p.14)

O discurso de Joel Pontes, ao qual fazemos referência, seria uma revisitação da sua atuação junto aos outros membros que deram início a campanha ainda na década de 1940. Mais de vinte anos depois, a discordância que fez com que Pontes rompesse com o projeto nos primeiro anos de sua atuação, transformou-se no reconhecimento da atitude tomada por Felipe Gomes naquele momento de oposições entre o grupo, pois teria sido a sua persistência em negociar com o governo, que fez a Campanha tomar as proporções de destaque no processo educacional no Brasil.

A CNEC começou com uma proposta, mas as circunstâncias, os cenários políticos, educacionais, sociais e econômicos e a disputa entre propostas educacional para o país, bem como a desenvoltura política de Tiago Felipe Gomes, fizeram com que a Campanha ganhasse outros contornos e se firmasse como espaços de maior investimento do poder público para a educação secundária dos jovens brasileiros. Para alguns estudiosos da CNEC (HOLANDA,1977) (SILVA, 2001), esse projeto teve três fases: a primeira vai da sua criação em 1943 até a criação da Campanha em 1945, marcando, assim, a sua implantação e institucionalização com o Ginásio Castro Alves, na cidade de Recife, e sua aproximação com o governo.

A segunda fase seria em 1946 a 1969, com a queda de Vargas e a consequente democratização da vida pública, e se estende aos quatro primeiros anos dos governos militares. É, nesse período, que a Campanha passa por duas alterações na sua nomenclatura: primeiro passa a se chamar Campanha de Ginásios Populares (CGP), depois para Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG). O último seria mais conveniente para o período, pois desassociaria o termo "popular" de qualquer forma de identificação da Campanha com o partido comunista.

Nos anos 1950, a CNEG passa a contar com verbas do governo (participação dos estados e dos municípios) e com o primeiro auxílio do governo federal. Além do apoio financeiro, o Estado passou a participar também de suas atividades. Há a expansão das escolas por todo o território nacional e a campanha, através do decreto número 36.505, passa a ser reconhecida de Utilidade Pública, mais precisamente, em 30 de novembro de 1954.

Na terceira fase de 1970 a 1985, a sua política se pauta mais na dimensão da comunidade e foca suas atividades na formação para o trabalho, adequando-**se às** diretrizes educacionais do período, uma formação mais tecnicista, um dos fundamentos da educação dos governos militares. Dess**a** forma, a Campanha adota o nome definitivo de Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

Segundo SILVA, 2001; 124)**,**

> a CNEC, em 1970, elaborou um documento sob o título Exposição de Motivos ao Ministro da Educação e Cultura, versando sobre o efeito multiplicador de investimentos de recursos públicos na CNEC, no qual explicita o objetivo de atender às propostas da política educacional implementada no regime militar, com a vantagem de sua rede de 1.224 escolas em 984 municípios se inserir nas pequenas cidades e na periferia das grandes cidades, onde estavam localizadas as populações de baixa renda, com as quais a política desenvolvimentista tinha especial preocupação, no sentido de integrá-las à produção (em ocupações de baixa renda), para amenizar as tensões sociais.

A CNEC se integra **à** proposta educacional dos governos militares e**,** assim**,** propagara uma educação alicerçada no tecnicismo, legitimando o discurso de uma política educacional pautada no desenvolvimentismo e focada numa formação específica para o trabalho.

Em seu livro "Escolas da Comunidade"**,** Felipe Tiago Gomes reúne suas memórias em torno da CNEC numa narrativa linear**,** que se funde com a sua vida. Além de contar sua trajetória de dificuldade para prosseguir seus estudos, numa forma de legitimar a importância do seu projeto para jovens nas mesmas condições sociais como a**s** dele, também faz menção à importância daquela história tratada ali por ele e justifica:

> é necessário que os milhares de jovens alunos cenecistas conheçam como surgiu a Campanha Nacional de Escola da Comunidade. As suas lutas, deve constituir-se em motivo de orgulho para os moços que frequentam as nossas escolas. Esta é a razão fundamental deste livro... Espero que a minha contribuição à HISTÓRIA DA CNEC seja encarada pelos leitores como uma narração despretensiosa. Não tive intuitos de escrever um grande livro, ou mesmo um pequeno livro. Quis apenas narrar fatos, muitos dos quais

> inteiramente ligados a minha pessoa. Daí o personalismo que aparece frequentemente nestas páginas (GOMES: 1989, 19).

O livro ainda vem acompanhado do prefácio feito pela a escritora Raquel de Queiroz**,** em que a autora faz referência **à** peregrinação do idealizador da CNEC e o compara aos mais loucos sonhadores da história, atribuindo a este a ousadia que só pertence aos gênios

> (...) são antes os loucos, os fantasistas, os sonhadores que fazem o mundo andar para frente (...) penso nisso ao ler o livro escrito pelo professor Felipe Tiago Gomes – que é em pessoa, o pai, o inventor, a própria alma da CNEC.
>
> (...) era o ano de 1943. E ele, Felipe Tiago Gomes, que conhecia na própria carne o drama do estudante pobre, do jovem que quer e não pode, teve uma ideia: criar uma instituição particular que oferecesse aos moços pobres possibilidades de obter conhecimento capazes de vencer os obstáculos naturais existentes numa sociedade em mudança (GOMES, 1989, 5)

Felipe Tiago Gomes é o narrador que vai relatando a experiência da CNEC, mas que, ao mesmo tempo**,** é posto como personagem principal, o responsável pelos caminhos traçados pela CNEC e**,** assim**,** vai dando sentido à sua própria experiência. No livro**,** estão postos artigos de jornais desde o início da Campanha, cartas de apoiadores da proposta, boletins informativos, listas das primeiras diretorias, projetos de leis, listas de movimentação financeira. Um apanhado de documentos que remetem ao tempo dos primeiros passos da Campanha. Esses dariam legitimidade à narrativa de Felipe Tiago Gomes, visto que integram referência às suas experiências com a criação e expansão da CNEC.

Inferimos que tais documentos integrariam o arquivo do próprio Felipe ou, até mesmo, da própria CNEC. Como nos indica (CAMARGO, 2009, 28), os documentos de arquivos se constituem como prova, pois são entendidos como instrumentos e produtos das ações de indivíduos ou instituição. Esses documentos continuam a representá-los, mesmo quando as razões e os agentes responsáveis por sua criação se transformam ou deixam de existir. Juntar parte desses material produziu uma harmonização na narrativa do autor condizente com as suas pretensões: elaborar uma representação da Campanha que crie um efeito de linearidade e inteligibilidade da trajetória da CNEC com o seu lugar de promotor dessa experiência educacional.

A CAMPANHA CHEGA A PICUÍ

Depois de quase vinte anos da fundação da campanha, em 1943, com a criação do Ginásio Castro Alves, na cidade de Recife, Felipe Tiago Gomes buscou levar uma escola para sua cidade natal, Picuí, em 1960. Nesse período, a CNEC já se encontrava na segunda fase. Esta já vinha desenvolvendo a necessidade de constituir um quadro social que possuísse, pelo menos, cem sócios contribuintes e a aquisição de terrenos destinados à construção do prédio próprio (SILVA: 113). A articulação política e as habilidades de Felipe Gomes para angariar apoiadores em sua cidade também seriam acionados. Aquele momento é tratado por Maria de Lourdes, em seu livro-documentário CNEC Picuí, 25 anos, como o início de um novo tempo para a cidade:

> (...) Eis que aparece uma luz, um claro! Esta luz que já iluminava 373 escolas e atendia a 31.371 alunos, de vários estados do Brasil. Em nosso município a luz também chegou, precisamente a 02 de fevereiro de 1960, cuja personificação recaiu na pessoa do idealista Felipe Tiago Gomes que, após contatos com a comunidade, expôs seu ponto de vista e convocou uma reunião para eleger a 1ª diretoria da CNEG (1960/62), sendo escolhido o Cônego José de Barros para Presidente do Setor Local. (HENRIQUES, 1986, 22)

Para Maria de Lourdes, Tiago Felipe Gomes é representado como uma luz que trouxe uma nova dinâmica educacional para a cidade e, assim, marcou a vida da maioria dos picuienses. São discursos como estes que vão tecendo a imagem de Felipe Tiago Gomes na sua cidade natal como o seu "filho mais ilustre". Uma memória alicerçada numa narrativa de heroísmos, superação, desafio, obstinação, vitória. São esses aspectos que estabelecem os lugares das lembranças sobre a CNEC e do seu idealizador, os que ficam em evidência no intuito de "impedir o esquecimento, imortalizar a morte e materializar o intangível para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais" (NORA, 1993). Diante dessa dicotomia do lembrar e esquecer, pessoas ligadas à CNEC, parentes, grupos políticos que tiverem aproximação com os ideais de Felipe Tiago Gomes vão forjando os lugares do não esquecimento e elaborando a sua imagem de benfeitor.

Não seria outra a intenção de Maria de Lourdes Henriques ao elaborar um documentário que marcou o aniversário de 25 anos da CNEC em Picuí, em 1986, intitulado: CNEC/Picuí – 25 anos. Na obra, a autora reúne uma série de registros sobre a experiência da CNEC na cidade, em suas primeiras décadas de funcionamento até o momento da escritura do livro, na década de 1980, ou seja, o livro contempla a primeira década de atuação (1960/1969); a segunda (1970/1979) e a época atual (1980/1984).

Ressaltamos que a autora esteve envolvida, desde os primeiros anos, na Campanha e que também fez parte da diretoria geral do Setor Local por alguns anos.

O livro-documentário é prefaciado pelo próprio Tiago Felipe Gomes em que tece elogios à professora Maria de Lourdes, com quem tem vínculo de parentesco, e pontua:

> É um livro para que nossos alunos, dirigentes, professores, cenecistas de um modo geral, possam buscar elementos de avaliação de um processo de educação comunitária, analisando e conhecendo este processo, fazendo comparações das várias etapas do trabalho, do próprio crescimento, como um todo, da cidade. (HENRIQUES, 1986: p. 11).

Ao se reportar para a década de 1960, quando, na investida da implantação da CNEC em Picuí, a professora Maria de Lourdes entende que a cidade entra em uma outra perspectiva, que viria atender " aos anseios de uma comunidade sedenta do saber para seus filhos..." e ressalta que, assim como em muitas cidades do Brasil, a CNEC chega a Picuí como uma luz "cuja personificação recaiu na pessoa do idealista Felipe Tiago Gomes" (HENRIQUES, 1986, p.15).

A imagem de Felipe Tiago Gomes passa a ser associada a do herói e benfeitor, no momento em que ressalta o discurso de superação do menino pobre, nordestino, sem capital material e que conseguiu vencer a partir da educação, sendo este o princípio básico que o moveu para a criação de uma campanha educacional que atendesse aos filhos dos desvalidos.

A trajetória do menino pobre que vence na vida é exaustivamente retomada por muitos desses sujeitos que se referem a Felipe Tiago Gomes e que atribuem, a este aspecto da sua vida "sacrificada", um ato de heroísmo que o faz representar o lugar da superação e, dessa forma, tenta estabelecer um elo de identificação com aqueles que, assim como ele, possam sonhar com outros destinos, diferente daquele que, sem ter oportunidade de estudos, são relegados a uma vida mais sacrificada.

No 5° aniversário da CNEC, essa imagem é retomada e reforçada num discurso proferido por Maria de Lourdes Henriques:

> "O menino pobre, sobraçando um livro já velho, envergando uma roupinha de brim barato, pisa a poeira quente da estrada, ruma à escolinha distante. Todos os dias ele faz o mesmo trajeto... O sacrifício da longa caminhada de ida e volta não desanima o rapaizinho. Vem sorrindo, como um pequeno herói, que tem nas veias aquele sangue bravo dos homens que Euclides da Cunha descreve em 'Os Sertões'.

> (...)esta foi a infância de Tiago Felipe Gomes. Completamente despida do conforto que a vida só oferece aos meninos das cidades, mas cheia de esperanças, como só os que sofrem sabem sentir.
>
> (...) Conhecendo os benefícios que o saber traz aos homens, Felipe sonhava com o dia em que pudesse oferecer aos seus irmãos as facilidades do ensino Ginasial Gratuito.
>
> (...) Assim após luta corajosa contra a descrença, a cruzada composta de 5 jovens, chefiada pelo herói Felipe Tiago Gomes, fundava em Recife em 29 de julho de 1943 a Campanha do Ginasiano Pobre e posteriormente o Ginásio Castro Alves.
>
> (...) Felipe é o herói, cujo trabalho excepcional, realizado sob os mais puros princípios de idealismo, vem contribuindo para a democratização da cultura do Brasil e para que mais brasileiros possam realizar plenamente seus destinos (...). (HENEIQUES, 1986, 43)

Para além dos registros memorialísticos sobre a CNEC e seu idealizador, Felipe Tiago Gomes, esta memória ganha nova dimensão e passa a constituir a paisagem da cidade com a construção do memorial-casa e do memorial-estátua em sua homenagem. Esses espaços resguardam seus vestígios, sua existência, forjando o elo de pertencimento daquele "ilustre homem" com a sua "pátria mãe". Assim, não seria outra escolha que a sua cidade natal, para organizar seus pertences, seus objetos pessoais, suas honrarias, seus prêmios, acervo fotográfico que registram momentos seus com as mais diversas personalidade políticas civis e militares, os mais diversos registros da sua existência e de seu projeto educacional.

Numa iniciativa de parentes articulados com alguns grupos políticos da cidade, a casa onde Felipe Tiago Gomes viveu parte da sua vida se transformou em lugar de abrigo dessa memória, aberto ao público. Entendemos que esses lugares são espaços que cria um "sentimento de continuidade (...) há locais de memória porque não há mais meios de memória" (NORRA, 1996, 7). A materialização dessa memória, nesses espaços, representa o registro de uma ausência dada pelo tempo.

No memorial-estátua, erguido em um dos locais mais altos da cidade, Felipe Tiago Gomes se materializa em uma representação de concreto, seria, assim, presença mais representativa do ausente, a imagem fria, imóvel, que resguarda os seus restos mortais e o da sua genitora. Parece resguardar, também, o prédio da escola que leva o nome da sua mãe, local onde funcionou a CNEC, Escola Ana Maria Gomes, que hoje funciona como escola pública de nível fundamental. A CNEC funcionou, em Picuí, até o início dos anos 2000.

A estátua foi entregue à cidade em 2011 e sua inauguração contou com a participação de muitos políticos, como o então senador Cássio Cunha Lima e o Governador Ricardo Coutinho. Mas do que um ato político, a construção desses espaços representam também uma relação de poder que define e classifica seus "heróis", atribuindo a estes uma identificação simbólica com a cidade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos inferir das nossas primeiras análises é que há usos e abusos de uma memória que pretende definir um lugar bem delimitado sobre o projeto CNEC e o seu idealizador como um benfeitor para a educação de uma parcela "carente" da sociedade picuiense. O projeto da campanha "vendia" uma imagem de educação gratuita, mas, na verdade, existia uma estrutura organizacional que fixava uma contribuição social, como é relatado pela própria Maria de Lourdes Henriques:

> A contribuição social ficou assim fixada para o curso ginasial: NCR$ 3,00 para os alunos carentes; NCR$ 5,00 se cujos irmãos estudassem no colégio e NCR$ 8,00 para todos cuja situação financeira permitisse. Quanto ao curso técnico ficaram estabelecidos NCR$ 8,00 e NCR$ 10, 00, respectivamente, para os alunos carentes e outros (HENRIQUES, 1986:55)

Sendo assim, podemos indagar: com essa contribuição fixa, todos teriam acesso à CNEC? Ainda podemos pensar que esse tipo de estrutura estabelecia relações de apadrinhamento político, relações paternalistas com pessoas mais influentes da cidade que, de alguma forma, poderiam garantir os estudos ginasiais daqueles que não tinham condição de arcar com a contribuição, gerando, assim, trocas de favores e mecanismos de manutenção de relações de poder entre grupos políticos, grupos influentes da cidade e a comunidade local.

Ainda em vida, Felipe Tiago Gomes tratou de registrar suas memórias, traçando as linhas de uma narrativa a qual deveria ficar para as gerações futuras. Nos escritos, deixou registrada uma imagem de liderança, perseverança e de um homem de luta, que, filho da pobreza e da falta de oportunidade, conseguiu vencer todos os obstáculos e se destacar como um habilidoso político e educador. Uma memória reelaborada a partir de fragmentos, vestígios que se foram acumulando ao longo da vida, obedecendo a uma dinâmica de seleção por parte daquele que rememora e que deixa transparecer apenas aquilo que lhe interessa num movimento de enquadramento, de poder de fixar o que lhe é conveniente para a posteridade.

É essa memória que vem sendo reafirmada por uma parcela da população que procura estabelecer lugares de cristalização de uma imagem idealizada de Felipe Gomes e de identificação da cidade com

o político, professor, educado, bem como com a sua campanha. A ação de criar o memorial partiu do seu sobrinho Valdemiro Severino de Maria, que atualmente reside em Brasília, mas exerce a função de manter aquele espaço funcionando.

A construção do memorial-estátua contou com a colaboração dos poderes públicos. Construída estrategicamente num dos pontos mais altos da cidade, a estátua simboliza a grandiosidade com que o "filho mais ilustre de Picuí" é tratado. Com uma mão erguida, a representação em concreto de Felipe Tiago Gomes parece abençoar a sua cidade natal**,** num gesto de paternalismo**,** características que, ao que nos parece, sempre esteve atrelado **à**s suas obras e atitudes perante o povo picuiense.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. A Escrita da História. Tradução de Maria de Lourdes Menezes revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. In: Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, ano 45, n 2, p. 26-39, jul. / dez, 2009.

DUARTE, Ariane dos Reis. Idealismo e Educação: as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e o Colégio Santa Luzia de Gravatá /RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

GOMES, Tiago Felipe. Escolas da Comunidade. 6° ed. Brasília. CENEC Edições. 1998.

HENRIQUES, Maria de Lourdes (Org.). Educação comunitária – Enfoque cenecista. João Pessoa-PB: CNEC/PB, 1985.

HENRIQUES, Maria de Lourdes. CNEC/Picuí-PB – 25 anos. Documentário, João Pessoa-PB: CNEC/PB, 1986

HOLANDA, Ivanildo Coelho. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: Um Estudo Histórico. João Pessoa, Editora Universitária, UFPB, 1981.

PONTES, Joel. Escolas da Comunidade: Memórias, quase Histórias. 2° ed. Brasília, 1978.

FERNANDES, Paula Rejane. A escrita de si do intelectual Jerônimo Vingt-un Rosado Maia: arquivos pessoais e relações de poder na cidade de Mossoró (RN) – 1920-2005. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 2014.

SILVA, Ronalda Barreto. Educação Comunitária: Além do Mercado e do Estado? A Experiência da Campanha Nacional da Campanha da Comunidade, CNEC (1985/ 1988). (tese de Doutorado).

SILVA, Ronalda Barreto; e FONSECA, Daisy da Costa Lima. 2002. A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na Educação Baiana (1953-1964). Salvador/BA.

Capítulo 8

10.37423/250509950

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM CAXIAS DO SUL

Kathia Maris Mariani Sonalio

Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação, que objetiva compreender quem é o Gestor de Educação Especial e, principalmente, quais foram as políticas (técnicas e formativas) utilizadas para a designação deste profissional para a função do Gestor em Educação Especial, no período de 1999 a 2024, na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS. Muito se sabe da formação necessária do Professor que atua na Modalidade de Educação Especial, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é definido por legislações federais e municipais e que é incentivado a realizar formações permanentes e continuadas. Em contrapartida, nada se fala sobre os profissionais da educação que gerenciam estes professores e administram as políticas da Modalidade Educação Especial nas redes municipais de ensino. Para a realização deste trabalho a metodologia utilizada é constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, através de métodos mistos. Assim sendo, nesta abordagem qualitativa utilizei a pesquisa documental procedendo o resgate e a análise criteriosa das legislações, nacionais e municipais atinentes ao tema. Por ser este um tema considerado inovador, utilizarei os teórico Ball(1992), Yin(2014) e Bardin,(2011). São resultados parciais dessa pesquisa seis(6) tópicos que definem o perfil do Gestor em Educação Especial, sendo: Formação Acadêmica, Conhecimento Técnico, Experiência Prática, Habilidades Interpessoais, Atualização Contínua e Gestão e Liderança. Estes tópicos foram elencados à partir da análise das legislações e dos estudos feitos que compõem esta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Gestão. Critérios.

INTRODUÇÃO

A busca por este tema deu-se, principalmente, por minha experiência profissional tendo por base minha formação acadêmica na graduação e pela necessidade de uma resposta frente às diversas demandas passadas em minha vida laboral, situações essas que envolvem a Gestão da Educação Especial em diferentes momentos correspondentes aos anos de 1999 a 2024. Este tema, referente às escolhas e critérios de quem são os Gestores da Educação Especial que atuam na Secretaria de Educação, também surgiu das recorrentes ponderações da sociedade, principalmente por parte de pais de crianças e adolescentes deficientes que estão matriculados nas redes públicas de ensino, pois aqueles consideram que os profissionais de educação Especial, importantes mas nem sempre vistos ou lembrados, regulam todas as ações educacionais que envolvam PcD em toda a transversalidade da Educação Especial que permeia desde o início da Educação Básica até a Educação Superior. Pretendo, ao dar forma a este projeto de dissertação, dentre vários aspectos, trazer relevância à pesquisa na área da Educação Especial, já que os resultados poderão compor diretrizes para auxiliar, neste feito, o Conselho Municipal de Educação (CME) e trará sustentação à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a designação do cargo de gestor da Educação Especial é organizada e mantida por essa secretaria e atualmente compõe uma política de Estado, e não uma política de governo.

Através da pesquisa em andamento, busco encontrar resposta ao questionamento que diz respeito à gestão da Educação Especial no município de Caxias do Sul, no que tange à compreensão de quem é o gestor de Educação Especial. Esse entendimento pede que se observem vários aspectos, desde processos formativos até saberes necessários para o profissional que irá exercer essa função. É de conhecimento que em Caxias do Sul/RS, a conjuntura engloba muitos anos de existência deste setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, em vários momentos históricos e com várias denominações, mas serão estes últimos 24 anos que compõem o discurso desta pesquisa.

Mais uma vez, considerando quem ocupa este lugar de gestor de Educação Especial, e pensando nas atribuições da função, percebo que devam existir e ser analisados os critérios para que esse profissional seja designado a cargo constituído. Reside aqui o problema da minha pesquisa: quais foram os critérios técnicos e formativos utilizados para a designação de um profissional para a função do Gestor em Educação Especial no período de 1999 a 2024 na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS?

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais da pesquisa de Mestrado em Educação na busca de compreender os critérios (técnicos e formativos) utilizados para definição dos Gestores da

Educação Especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024 bem como distinguir Educação Especial e Educação Inclusiva, revisar as legislações contemporâneas para explicitar a formação específica para o cargo de Gestor da Educação Especial e identificar as perspectivas da função de Gestor da Educação Especial na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, sempre trazemos nossa bagagem pessoal aliada ao aperfeiçoamento acadêmico, sendo que esse polirá nossas percepções e ajudará a desvendar o caminho que deveremos seguir. Assim, os pressupostos filosóficos engendrados por nossas crenças e nossa práxis fluirão através da metodologia mais adequada à busca que fazemos.

A metodologia utilizada é constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa através de métodos mistos.

Os autores que fundamentam esta pesquisa são: Ball (1994) através da Abordagem do Ciclo de Políticas partindo do Contexto de Influências, passando por Produção de Texto e finalizando com o Contexto da Prática; Yin (2014) através do embasamento referente ao Estudo de Caso, especialmente no que se refere ao contexto e à utilização dos roteiros de entrevistas e Bardin, através da Análise de Conteúdo.

Destaco que o roteiro de entrevista é constituído por doze(12) perguntas respondidas por cerca de vinte(20) professores que atuaram no Setor de Educação Especial da SMED de Caxias do Sul no período compreendido entre 1999 a 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Richardson (2012, p. 80), a metodologia qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar as interações de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vivenciado por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança desse grupo possibilitando o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Desta feita, entende-se que os objetivos da pesquisa estão relacionados aos conhecimentos, compreensão e análise de contexto que passarão a ser estudados. Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para situação vivenciada (Rezende, 2021, p. 25). Para esta autora e partindo da abordagem qualitativa, a

pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações que a gestão educacional pode desenvolver por meio de um dispositivo legal para tornar o ambiente escolar inclusivo.

Assim sendo, ainda dentro da abordagem qualitativa, utilizei a pesquisa documental procedendo com o resgate e análise criteriosa das legislações nacionais e municipais atinentes ao tema.

Bogdan e Biklen (1994,p.181),citados em Rezende (2021, p. 29), compreendem que, ao ter contato com os documentos oficiais que norteiam a proposta do estudo desenvolvido, o pesquisador passa a contribuir com a identificação de padrões relevantes e elementos que colaboram com a percepção do participante acerca de como o cenário pode se transformar a partir da ressignificação de suas ações onde os documentos podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização que neste sentido remeto à Secretária Municipal de Educação do meu município.

Ludke e André (1986, p. 38) defendem que a pesquisa documental enquanto procedimento da pesquisa podendo se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Tendo por base a pesquisa documental, busco relacionar e entender o Contexto de Influência e o Contexto da Prática (Ball,1994), assim como verificar os critérios formativos e acadêmicos utilizados, implícita ou explicitamente, na definição para indicação dos gestores da Educação Especial no município de Caxias do Sul.

Como forma de entender o processo referente ao objeto da minha pesquisa, utilizei a abordagem teórica que contribui com a investigação sendo considerada apropriada e utilizada como procedimento metodológico: a Abordagem do Ciclo de Políticas formulada e defendida por Ball (1994) que é um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e da análise sobre as ideias e desenvolvimento de políticas em ação. De acordo com Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica. onde essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos de micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise destas políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Para fins de apropriação os cinco contextos são: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política (Mainardes, 2006, p. 95).

Ball (1994) defende cinco contextos que podem ser compreendidos como esferas políticas, tendo em vista a existência de conflitos e de discursos variados; mas, para fins desta pesquisa, optam-se por três deles, que utilizarei para tecer análise quanto aos fatos e aos dados da e na pesquisa. Os três contextos são destacados a seguir:

Contexto de Influência: momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nesse contexto, os grupos de interesse "disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado" (Mainardes, 2006, p. 51). Os conceitos obtêm legitimidade, tornando-se base para a política a ser formulada.

Contexto de Produção do Texto: etapa em que os textos políticos são produzidos e articulados com o interesse comum definido, representando a política em si. Os textos são o resultado das disputas advindas de acordos políticos, por isso, é possível perceber uma articulação entre os grupos de interesse que influenciam as políticas. Apple (1995) defende três características de textos como esse: o documento precisa ser um pouco vago, tendo em vista que diferentes grupos precisam se sentir acolhidos pelas propostas; entretanto, o documento também precisa oferecer elementos específicos que caracterizem seu público-alvo e ser atrativo ao leitor.

Contexto da Prática: de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), esse contexto representa a reinterpretação do texto, é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas em relação ao que foi pensado inicialmente, porém, isso depende da ação dos sujeitos que o colocará em prática. Ao chegar aos espaços escolares, as políticas são recontextualizadas por aqueles que a executarão, tendo em vista que possuem tal autonomia e precisam adequá-las às suas experiências, interesses e princípios. Conforme Fanizzi (2016, p. 5), "[...] o processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre 32 macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos que cada contexto sofre".

Rezende (2021, p. 32) refere que os contextos estão inter-relacionados, não possuem dimensão temporal ou sequência, podendo coexistir dependendo da demanda e situação, conforme exposto. Além disso, os contextos apresentam arenas de discussão e disputas de interesses, tendo em vista que podem existir grupos que desejam influenciar as políticas, envolvendo embates teóricos.

A análise de tais contextos, caracterizados pelos autores citados, poderão auxiliar na compreensão de como os gestores municipais reinterpretam e ressignificam as políticas públicas relacionadas aos critérios utilizados para escolha dos gestores da Educação Especial.

Para Mainardes (2006, p. 55), a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro".

Mainardes (2006, p. 58) acredita que são características do Ciclo de Políticas a desconstrução de conceitos e certezas do presente, do engajamento crítico, da busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, na focalização de práticas cotidianas (micropolíticas),na heterogeneidade e no pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.

A princípio, a ideia defendida por Ball e Bowe (1992) era caracterizar o processo político constituído por: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, consideraram a ideia restrita linearmente e romperam com a formulação do método de análise. Reformulando a ideia inicial, constituiu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, que apresenta contextos inter-relacionados que não possuem dimensão temporal ou sequência e, portanto, não são lineares. Cada um dos contextos envolve disputas a partir dos grupos de interesse.

De igual importância, o Estudo de Caso entra na minha pesquisa através de Yin (2015, p. 244): onde a pesquisa de estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real. O estudo de caso, para Yin, é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (2009, p. 17).

Nesse sentido, essa metodologia dialoga com a minha pesquisa. O tema que desenvolvo busca investigar, em profundidade, a política de critérios formativos e técnicos para o gestor da Educação Especial em Caxias do Sul. Entendo que existem limites que poderão influenciar nessa busca devido ao fato de não serem tão evidentes, ou serem encobertos, refletindo, dessa forma, na ponderação e contextualização a que esta pesquisa se propõe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caxias do Sul é um Sistema de Ensino, cabendo ao Conselho Municipal de Educação normatizar, para além da formação dos professores que atuam nesta modalidade, a indicação de outros critérios para o Gestor de Educação Especial. Esses critérios comporão o perfil deste gestor e devem ser definidos enquanto Formação Acadêmica, Conhecimento Técnico, Experiência Prática, Habilidades Interpessoais, Atualização Contínua e Gestão e Liderança, sendo explicitados da seguinte forma:

1º Formação acadêmica: (a) Magistério: enquanto formação inicial; (b) Graduação, isto é, ser Habilitado no curso de Licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia Educação Especial; e (c) Pós-Graduação, ou seja, ser Habilitado em Pedagogia com Especialização na área da Educação Especial ; e Mestrado ou Doutorado em Educação Especial.

2º Conhecimento técnico: ter profundo conhecimento na legislações que regem e normatizam os serviços da Educação Especial no processo de elaboração de Políticas Públicas voltadas para a inclusão; no atendimento a pessoas com deficiência e nas metodologias de ensino e práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

3º Experiência prática: ter vivência em sala de aula através de experiência anterior como docente no ensino fundamental e, especialmente, em Educação Especial; ter passado por Gestão Educacional tendo experienciado e vivenciado sua prática pedagógica em cargos de gestão (direção ou vice-direção) e/ou coordenação pedagógica.

4º Atualização contínua: para este item, CME e SMED poderão pensar em um subcritério definindo uma carga horária formativa antes de ser gestor e durante o desempenho de sua função, visando: formação continuada através de participação em cursos, *workshops* e seminários que abordem novas práticas, tecnologias assistivas e inovações na Educação Especial, e ter participação em áreas de pesquisa como forma de criar uma cultura do envolvimento em atividades que promovam pesquisa e desenvolvimento de novas abordagens para a Educação Especial.

5º Gestão e liderança: o gestor de Educação Especial deverá ter conhecimentos sobre planejamento e avaliação, apresentando habilidades para planejar, implementar e avaliar programas e políticas de Educação Especial.

6º Habilidades interpessoais: seriam consideradas igualmente as questões de saber trabalhar em equipe, tendo a habilidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais da educação, com cuidadores, como professores das escolas, psicólogos e terapeutas e demais profissionais envolvidos no processo da Educação Especial e Inclusiva; desenvolvida capacidade de comunicação, tendo habilidade para comunicar-se efetivamente com famílias, alunos e outros educadores de forma clara e eficaz.

7º Ter sensibilidade e empatia, pois é necessário compreender as necessidades e desafios enfrentados por alunos com deficiência e suas famílias, bem como de seus colegas professores, pois

são eles que estão diretamente vinculados a este aluno e familiares enquanto atuação nas escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

Nesta pesquisa, busquei aprofundar a necessidade do estabelecimento de critérios técnicos e formativos para o compor o gestor da Educação Especial.

Este estudo aponta, como forma de devolver à sociedade, a necessidade de qualificar a Gestão da Educação Especial. Ao fornecer uma resposta aos pais e profissionais, de diversas instâncias e setores, busca-se entendimento do fazer Política Pública e da obediência às legislações sem importar com a conflitante condição de obedecer ao critério político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço indico que esta pesquisa apresenta relevância acadêmica (pois envolve lacunas na literatura existente) e social (pois este Gestor, com conhecimentos técnicos e formativos impactará na elaboração e acompanhamento mde Poilíticas Públicas da Educação Especial no município de Caxias do Sul e, pretenciosamente, em demais municípios do nosso país. Além disso, há pertinência ao tema devido a atualidade e qualificação desse Gestor. Destaco ainda ser uma pesquisa autoral que servirá de aporte à futuras buscas e ampliação deste tema.

Os autores e autoras,com os quais dialoguei, trouxeram riqueza ao aprofundamento teórico acerca da Educação, Educação Especial e Gestão.

REFERÊNCIAS

AAPE/EPAA. Formação Continuada de Gestores de Educação Especial: políticas locais para Inclusão Escolar. v. 23, n. 29, 16 mar. 2015

ANDRADE, E. O.; SILVA, M. A.; MACEDO, M. C. O conselho municipal de educação como espaço democrático para a ampliação e efetivação dos direitos à educação. In: mediação: educação e humanidades, Minas Gerais, ano v, n. 10, jan./jun. 2020.

ARAÚJO, A. C. de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Ppge/UNB. Brasília. Dissertação de mestrado, mimeogr., 2011.

BELLADONA, R.; VARGAS, T.; ADAMI, M. V. D. Cartografia como Ferramenta de Gestão Pública: Evolução Histórica do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto de Caxias do Sul. In: Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente. 6. 2018. Bento Gonçalves, RS. Anais [...]. Bento Gonçalves, RS. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Caxiasdo-Sul-Proj-Geografica-Datum-horizontal_fig1_338196860. Acesso em: 30 abr. 2024.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BAUER, M. W.; GASKELL. G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. Decreto nº 6.571 de 17/09/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação - Proditec.

Brasil. Lei n° 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 DE julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação. Subsídios para Gestão dos Sistemas Educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Parecer CNE/CP 28/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Série : Educação Inclusiva, 2004 (V. 1, 2, 3, 4).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

CARDOSO, Amalia Noemia. O processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004). 2023. 13 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12880. Acesso em: 13 dez. 2023.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 4, n. 8, 2018.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação, nos termos da Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008, e revoga o Decreto nº 19.048, de 18 de agosto de

2017. Caxias do Sul: SME, 2010.

CAXIAS DO SUL. Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a estrutura administrativa e o funcionamento do Poder Executivo Municipal de Caxias do Sul.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. Resolução CME Nº 19, de 31 de agosto de 2010. Caxias do Sul: SME, 2010.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. Resolução CME Nº 35, de 30 de maio de 2017. Caxias do Sul: SME, 2017.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793 de 27.12.1994, Tese 84 (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2001.

COSTA, M. da P. R. da (org.). Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EduFSCar, 2009.

CRESWELL, J. W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora, 2013.

CUCCOVIA, M. M.; NARDINI, P. Aprender com a vida. Revista Revisão do Conhecimento. Sertãozinho/SP, v. 2, ed. 1, ano 2, p.11-16, dez. 2002.

CUCCOVIA, M. M. Educando com a vida rumo à cidadania: Currículo Funcional Natural. In: OLIVEIRA, A. A. S; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P. (org.). Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: Editora CRV, 2018.

D'ÁVILA, J. L. P. A crítica da escola capitalista em debate. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2023, p. 81-98.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

FIGUEIRA, E. As pessoas com deficiência na história do Brasil – uma trajetória de silêncios e gritos. Rio de Janeiro: Wak Editores, 2021.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação Permanente de Professores: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. Qualidade do Ensino e Formação do Professor uma mudança. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Caxias do Sul. 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama. Acesso em: 10 out. 2023.

JANNUZZI, G. de M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do sáculo XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – LDBEN - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATTO, S. P. M. (org.). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural – Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris Editora, 2017.

LIMA, E. B. de. Consequências Epistemológicas da Eugenia na Gênese da Educação Especial no Brasil. Curitiba: Appris Editora, 2022.

LIMA, M. S. O.; PINTO, I. C. de M.; PEREIRA, S. de O. Políticas públicas e pessoa com deficiência: Direitos Humanos, Família e Saúde. Salvador: EDUFBA, 2011.

LÚCIO, W. S.; DINIZ. M. O (Des)Preparo do/a Professor/a na Presença dos/as Estudantes com Deficiência: os Significados/sentidos da Formação Continuada. Jundiaí: Pacco Editorial, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão Escolar. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas. Porto Alegre: Cortez, 2011.

MICHELS, M. H. A formação do professor de educação especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MINETTO, M. de F. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MOREIRA, L. C.; Cabral, L. S. A. Fundamentos sociais, políticos e antropológicos da educação especial. Curitiba: Intersaberes, 2021.

OLIVEIRA, D. A. Gestão democrática da educação: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2007.

OLIVEIRA, J. P. de. Educação especial: formação de professores para a Inclusão Escolar. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PARANÁ. CME. Deliberação nº 02/2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

REZENDE, Ana Mayra S. da. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Políticas e Práticas da Gestão Educacional Municipal. 2021. f. 25. Tese

(Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. SP, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/204665. Acesso em: 6 jan. 2024.

RIBEIRO, C. P. A Imigração Italiana na Serra Gaúcha. Caxias do Sul: EDUCS, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed,1999.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). Educação especial inclusiva e formação de professores: Contribuições Teóricas e Práticas. Curitiba: Appris Editora, 2020.

SILVA, Esther Giacomini. O Perfil Docente para a Educação Inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_eg_ dr_mar.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, F. G. da. Educação Especial Inclusiva – Práticas e Subjetividade na Formação Docente. Curitiba: Appris Editora, 2021.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Ed. Vozes,

2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, M. C.; SILVA, M. A. da. Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2022.

ZILIOTTO, G. S. Educação Especial: Fundamentos Históricos e Filosóficos. Curitiba: Intersaberes, 2020.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman Editora,

2014.

Capítulo 9

10.37423/250509951

O JOGO DO QUADRO DE PUNNET:FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GENÉTICA BÁSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Karina Conceição Da Cruz — *Universidade Do Estado Do Amazonas*

Gabriel Da Silva Sousa — *Universidade Do Estado Do Amazonas*

Michele Marques de Souza — *Secretaria de Educação de Estado de Educação e Desporto - Am*

Joeliza Nunes Araújo — *Universidade do Estado do Amazonas*

Resumo: O presente trabalho apresenta um jogo didático para o ensino do quadro de Punnett como forma de avaliação, relatando seus resultados para o ensino do mesmo em sala de aula. Tendo em um primeiro momento a aula teórica e em seguida a aula prática, como forma de avaliação dos alunos. A partir do jogo quadro de Punnett interativo conseguimos observar as dificuldades dos alunos de forma particular, com isso conseguimos proporcionar uma aula mais "individualizada" ajudando com suas dúvidas ao decorrer do jogo. Com essa atividade a aula teve uma abordagem mais envolvente e eficaz, facilitando a compreensão dos alunos.

Palavras-chave: quadro de punnett; aula prática; jogo didático; genética.

1 INTRODUÇÃO

Um jogo didático é uma atividade lúdica projetada com o propósito específico de ensinar ou reforçar conceitos educacionais. Eles são importantes porque proporcionam uma abordagem mais envolvente e interativa para aprender, além de ser algo que torna a aula mais divertida, tornando o processo de educação mais agradável e eficaz (Santos, 2016, p. 6). Os jogos didáticos podem ajudar os alunos a compreender e reter informações de forma mais eficaz, além de promover habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico (Miranda, 2001, p.64).

Alguns alunos enfrentam dificuldades ao aprender o estudo da genética devido à natureza abstrata e complexa dos conceitos envolvidos. Para alguns alunos pode ser desafiador entender e interpretar o quadro de Punnett. As dificuldades podem surgir devido à complexidade das interações genéticas representadas, à necessidade de compreender conceitos como alelos dominantes e recessivos, e à capacidade de interpretar as proporções genotípicas e fenotípicas resultantes dos cruzamentos.

A abordagem do conteúdo de genética geralmente causa dúvidas e dificuldades entre os alunos, enquanto também desafia os professores na tarefa de ensinar conceitos que geralmente são de difícil aprendizagem principalmente para alunos do Ensino Fundamental, além de ser um assunto abordado em sua maioria de forma abstrata e com poucos recursos práticos (Moura *et al*., 2013, p.169). . Entretanto, é um conteúdo exigido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) Amazonas que se encontra no Eixo Temático Ser Humano e Sociedade. Neste contexto, é necessário que os educadores busquem estratégias para tornar essa aprendizagem mais viável e significativa.

Além disso, a construção e interpretação de diagramas de Punnett exigem conhecimentos de matemática básica como proporções e probabilidades, o que pode ser um obstáculo adicional para alguns alunos. Estratégias de ensino que utilizam abordagens práticas, exemplos do mundo real, visualizações e recursos interativos podem ajudar a superar essas dificuldades, tornando o estudo da genética mais acessível e envolvente para os alunos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial na formação de futuros professores, oferecendo oportunidades práticas e experiências de ensino que complementam a teoria aprendida em sala de aula. O programa permite que os discentes vivenciem a realidade da sala de aula, mostrando suas dificuldades, além de um maior desenvolvimento profissional.

Os bolsistas do PIBID podem auxiliar em sala de aula de várias maneiras, contribuindo significativamente para o ambiente educacional. Estes podem oferecer um suporte maior aos alunos com dificuldades, dando uma atenção mais individual a esses alunos, também podem ajudar na preparação de atividades didáticas e correção de atividades, assim diminuindo o tempo gasto pelo professor nessas atividades.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi relatar o uso de um jogo didático utilizando o Quadro de Punnett como ferramenta de avaliação do processo de ensino aprendizagem em genética para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina Ciências Naturais, realizado em uma escola pública de Parintins, AM.

2 METODOLOGIA

2.1 LOCAL DE ESTUDO

A escola em que desenvolvemos este estudo foi a Escola Estadual São José Operário, localizada na cidade de Parintins, a 369km de Manaus, capital do Amazonas. Nesta instituição desenvolvemos o subprojeto de Biologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado do Amazonas pelo Centro de Estudos Superior de Parintins (CESP-UEA).

A EESJO atende estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no turno diurno e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)no turno noturno.

2.2 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo deste estudo foram 59estudantes do 9º anodo Ensino Fundamental, turmas 1 e 2, matriculados no turno vespertino do ano de 2023, com faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. Estes estudantes foram escolhidos a partir do acompanhamento dos bolsistas do PIBID em sala de aula na disciplina de Ciências da Natureza.

2.3 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADESE APLICAÇÃODO JOGO

A sequência didática que antecedeu a construção do jogo contou com o planejamento escolar junto à supervisora do PIBID na escola, seguido de pesquisa bibliográfica sobre o papel do jogo na educação e sua importância, além de modelos de jogos didáticos construídos para aplicar em sala de aula sobre Hereditariedade e cruzamentos genéticos básicos com uso de Quadro de Punnett, que se relaciona ao Eixo temático da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):Ser humano, Saúde e Sociedade.

Posteriormente, elaboramos uma aula expositiva com intuito de propiciar um conteúdo acessível para a turma e de fácil entendimento. A aula expositiva tinha como tema Hereditariedade e ao final explicamos o funcionamento do Quadro de Punnett. Explicamos na teoria como funcionava o Quadro de Punnett, como seria a sua resolução, os conceitos básicos como alelos, homozigotos e heterozigotos, entre outros conceitos importantes.

Realizamos a aplicação de exercício no quadro e na aula subsequente aplicamos o jogo didático.

2.4 CONSTRUÇÃO DO JOGO

Como resultado da nossa pesquisa bibliográfica selecionamos o jogo Quadro de Punnett interativo disponível em https://www.cienciainterativa.com.br/produto/atividades-ludicas-quadro-de-punnett-interativo/. Usamos os seguintes materiais na produção:

✓ 1 bloco de 100 folhas papel A4 (para impressão das faces dos cubos);

✓ Tesoura;

✓ Fita adesiva transparente larga;

✓ 3papéis do tipo cartolinas;

✓ Pinceis atômicos na cor preta e vermelha;

Foi realizada a impressão das faces do cubo, recorte do formato de cada face e a colagem com a fita adesiva, totalizando 4 cubos comas características dos descendentes recessivos, 4 cubos comas características dos descendentes dominantes, 4 cubos com letras maiúsculas e minúsculas para representar os alelos dominantes e recessivos, respectivamente, 1 cubo com os atributos gerais para sorteio das características do cruzamento, 2 cartolinas com identificação dos cubos com características recessivas e dominantes cada (Figura 1).

Figura 1: Imagem com o material do jogo produzido.



Fonte: Souza, 2023.

Para finalização do jogo ocorreu a confecção do quadro de Punnett em 1 cartolina com canetas coloridase onde foram depositados os cubos sorteados em cada jogada.

O jogo foi aplicado após a aula teórica e exercício em sala de aula no quadro branco. Durante a aula de aplicação do jogo, apresentamos as regras do jogo e demonstramos como deveria acontecer os sorteios dos cubos de alelos.

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, com descrição dos resultados obtidos através de observação dos sujeitos de pesquisa e dos resultados obtidos através da aplicação do jogo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos a aplicação em duas aulas teóricas: uma para a explicação dos conceitos básicos da genética na qual foi possível notar que os alunos demonstravam estar com dúvidas sobre o conteúdo, porém continham uma certa timidez para fazer perguntas e se limitavam a copiar o conteúdo sem fazer muita interrupção durante a explicação. Na aula seguinte apresentamos o quadro de Punnett e realizamos exercícios na lousa. Neste momento deixamos os alunos à vontade para se voluntariar em a responder às perguntas. Os primeiros alunos que responderam obtinham certas dúvidas, mas com a resolução em conjunto com a turma os discentes começaram a compreender o conteúdo e se prontificaram com mais frequência a responder os exercícios na lousa.

Dos 59 alunos que participaram da aula teórica, apenas 10 voluntariaram-se para resolver os exercícios na lousa. Na aula com uso do jogo didático, 90% dos estudantes mostraram-se participativos, com disputa para quem deveria montar primeiro o quadro de Punnett e discutiram a resposta montada no quadro. Resultado semelhante foi encontrado por Campos *et al*. (2002, p.59) que ao trabalhar heredogramas com os estudantes de uma escola pública, perceberam que o jogo favoreceu a retenção do conhecimento em clima de alegria e descontração.

Em uma das salas, onde a participação dos estudantes nas atividades sempre foi baixa, foi surpreendente verificar que houve interesse em participar do jogo, ocasionando o pedido para repetir a atividade com o jogo para que pudessem realizar novamente os cruzamentos. Verificamos que o jogo trouxe interação entre os estudantes, troca de experiências sobre o assunto abordado nas aulas e estimulou a busca por respostas de termos genéticos que apenas as aulas teóricas não sanaram(Figura 2).A percepção por parte dos estudantes de que é possível aprender com o uso do lúdico é nítida, pois vários estudos destacam que os jogos são ferramentas potencializadoras no processo de ensino aprendizagem (Cruz da Rocha; Roxo Esperandio, 2016, p.17; Silva e Silva, 2020, p.36;)

Figura 2: Imagem dos alunos discutindo a resolução do cruzamento no jogo.



Fonte: Souza, 2023.

Com o uso de quadro de Punnett de forma física, os estudantes puderam entender o uso dessa ferramenta. Outro ponto importante de se destacar é que os estudantes que tiveram maior facilidade

em entender o tema, ensinaram para os colegas da sua equipe, possibilitando uma aprendizagem em conjunto e aprimorando o trabalho em grupo(Carvalho *et al*., 2021, p.2). A professora e os bolsistas do PIBID buscaram em um primeiro momento desafiar os estudantes, permitindo-lhes esclarecer suas dúvidas, proporcionando que ocorresse a observação dos seus erros e acertos, fazendo-os refletir sobre o entendimento do assunto e assim avaliá-los por meio dos discursos dos estudantes(Apresentação e Teixeira, 2014, p.304).

A dificuldade de ensinar genética no ensino fundamental muitas vezes começa com uma aula teórica de forma rasa, sem uma abordagem lúdica para aprofundar e solidificar esse conteúdo (Neves e Melo, 2021, p.17). Levando a uma série de conflitos de conceitos para os discentes, pois é um conteúdo abstrato, com uma abordagem geralmente tradicional, sem levar para o cotidiano dos alunos e que estes muitas vezes apenas decoram o conteúdo para a avaliação (Campos et al., 2002, p.49).

Com a compreensão efetiva do Quadro de Punnett pelos estudantes, estes obtiveram um impacto significativo tanto em suas vidas pessoais quanto no contexto acadêmico. Ao Entender os princípios da genética, tal como representados pelo Quadro de Punnett, os alunos conseguiram compreender a dinâmica de sua própria herança genética e as características associadas, levando esse aprendizado para o seu dia a dia, a partir disso também conseguiram entender o porquê de algumas falas que geralmente escutam, como exemplo “Primo não pode casar com prima”, sendo assim explicado o motivo de seus descendentes ter maior proporção a certas doenças genéticas. No âmbito acadêmico os alunos irão necessitar ao adentrarem o Ensino Médio, uma vez que esse conhecimento prévio se torna indispensável não apenas nas atividades em sala de aula, mas também em avaliações fundamentais para ingressar na faculdade.

Os pibidianos desempenham um papel significativo no contexto da sala de aula, agregando valor ao processo de ensino-aprendizagem por meio de uma variedade de contribuições. Além de oferecer suporte adicional aos alunos, os pibidianos buscam introduzir atividades diversificadas que muitas vezes não estão disponíveis para os professores, devido à sua familiaridade com as tecnologias e abordagens educacionais contemporâneas. Além disso, colaboram estreitamente com os professores, auxiliando na execução de tarefas que de outra forma demandariam um tempo considerável. A presença dos bolsistas não apenas beneficia os alunos ao proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e individual, mas também promove o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das habilidades pedagógicas dos próprios bolsistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo Quadro de Punnett interativo, conforme proposta avaliativa delineada neste estudo, evidenciou sua eficácia como ferramenta de apoio no ensino de genética. Os resultados obtidos revelam uma significativa contribuição dessa metodologia para o processo de ensino, destacando-se a participação ativa dos estudantes, que promoveu uma melhor compreensão dos conceitos apresentados na aula teórica. Essa interação também facilitou a construção do conhecimento e estimulou a troca de ideias entre os colegas de grupo, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, observou-se que a atividade proporcionou o desenvolvimento de habilidades em grupo, essenciais para a colaboração e cooperação entre os alunos. Nesse contexto, o jogo não apenas se revelou produtivo e prático para a área de genética e suas aplicações, mas também promoveu um ambiente de aprendizado estimulante e engajador, contribuindo para uma educação mais eficaz e significativa.

REFERÊNCIAS

Atividades Lúdicas Quadro de Punnett Interativo. Ciência Interativa , 2022. Disponível em: https://www.cienciainterativa.com.br/produto/atividades ludicas quadro de punnett interativo/

CAMPOS, L. M. L; BORTOLO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. (2002). A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Disponível em:

http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf

CARVALHO, I. A.; PEREIRA, M. B. M.; ANTUNES, J. E. Proposta de jogo didático para ensino de genética como metodologia ativa no ensino de biologia. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 15, p. e4506067, 2021. DOI: 10.14244/198271994506. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4506.

MIRANDA, S.No Fascínio do Jogo, a Alegria de Aprender . In: Ciência Hoje, v28, 2001 p. 64 66. POUGH, F. H.; HEISER, J. B.; MC FARLAND A vida dos Vertebrados.2. Ed. Atheneu: São Paulo, 1999.

MOURA, J.; MEIRELES DE DEUS, M. do S.; GONÇALVES, N. M. N.; PERON, A. Biologia/Genética: O ensino de biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil breve relato e reflexão. Semina: Ciências Biológicas e da Saúde , [S. l.],v. 34, n. 2, p.167 174, 2013. DOI: 10.5433/1679 0367.2013v34n2p167. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/13398. Acesso em: 20 mar. 2024.

NEVES, C. O.; MELO, R. R. F. Dificuldades no Ensino-Aprendizagem de Genética no Segundo Ano do Ensino Médio. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas. Maceió, p. 21. 2021. Disponível em: https://repositorio.ifal.edu.br/handle/123456789/248.

ROCHA, S. C.; ROXO, V. M. M. S. O lúdico no ensino da genética. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas 2016. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016 _pdp_bio_ufpr_silvanacruzdarocha.pdf.

SANTOS, Valquíria Modesto dos. Utilização do Jogo “Dominó Mutante” Como Ferramenta de Ensino em Genética no Ensino Médio . 2016. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2016.

SILVA, Bruna Rodrigues da; SILVA, Tiago Rodrigues da. GENÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES DIDÁTICAS NA APRENDIZAGEM DO MENDELISMO. Experiências em Ensino de Ciências, v.15, p. 24 – 38, 05, 2020. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/357/330.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014. DOI: 10.5965/1984723815282014302. Disponivel em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014302.

Capítulo 10

10.37423/250509954

EXPLORANDO AS VIDRARIAS: MANUAL ILUSTRADO PARA INICIANTES

ynggnydh kawanne enéas ferreira — *universidade estadual de alagoas*

renata suelen cardodo malta — *universidade estadual de alagoas*

isabela Nunes lemos — *universidade estadual de alagoas*

eduardo nascimento dos anjos — *universidade estadual de alagoas*

INTRODUÇÃO

Laboratórios e vidrarias são um ambiente desconhecido para a maioria dos estudantes do ensino médio e consequentemente para grande parte dos ingressantes de licenciatura em química. A falta de familiaridade dos estudantes com laboratórios é agregada a falta dos mesmos nas escolas, a falta de equipamentos adequados e profissionais interessados em desenvolver atividades experimentais.

A carência de laboratórios devidamente equipados em escolas de ensino básico e de aulas desenvolvidas no mesmo, oferece para as universidades e para os cursos de licenciatura em química alunos despreparados, sem noções básicas de vidrarias, de segurança e equipamento gerando assim défices nas aulas experimentais.

A prática laboratorial viabiliza a exploração, verificação e validação de diversos princípios, promovendo o aprimoramento da capacidade de generalização por parte do estudante. Além disso, contribui para a solução de desafios do dia a dia, fomentando a aquisição de saberes e a análise crítica de variados aspectos teóricos e práticos, com o intuito de capacitar o aluno para o desenvolvimento de habilidades, posturas e princípios que conduzam a um maior entendimento e reconhecimento na esfera sociocultural (BRASIL, 2013).

Com a implementação do novo ensino médio proposta pelo governo brasileiro, com intuito de trazer melhorias para os alunos, com a redução de carga horaria voltado para as matérias de ciências da natureza. podemos ter em mente uma queda ainda maior nos números de ingressantes de universidades que irão ter conhecimento básicos sobre laboratório e tudo que o envolve, causando um grande impacto na vida acadêmica dos mesmos.

A Sociedade Brasileira de Química (2018) ressalta diversas áreas de divergência em relação à reformulação do Ensino Médio, tais como: a escassez e inadequação da instrumentação e tecnologias nas instituições de ensino brasileiras, dado que esse novo modelo menospreza aspectos cruciais da infraestrutura, a menos valia dos educadores e a estratificação do conhecimento nas disciplinas tanto obrigatórias quanto facultativas.

Diante das limitações encontradas nas escolas, onde laboratórios muitas vezes estão inadequadamente equipados e compartilhados com outras disciplinas, surge a necessidade de adaptação e inovação por parte dos profissionais da área de ciências da natureza. Durante a residência pedagógica no estado de Alagoas, ficou evidente a deficiência de informações enfrentada pelos alunos do ensino médio, motivada pela falta de acesso adequado a laboratórios.

Com base nessa questão e com a objetivo de auxiliar os estudantes do ensino médio e os novos universitários a obterem uma compreensão mais aprofundada do laboratório e de como ele opera, elaborou-se um manual de vidrarias simples, que se destina a ser uma ferramenta multidisciplinar no ensino de química e biologia.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

As vidrarias são uma parte essencial do laboratório, cada uma com a sua finalidade e manuseio especifico. Sendo de suma importância o conhecimento de cada uma, como utilizá-la, para quais tipos de experimentos usa-las e quais reagentes podem ser usados e misturados.

As atividades de laboratório exigem da parte do aluno não só um conhecimento das peças e aparelhos utilizados, como também o emprego correto de cada uma delas. Portanto, antes de mais nada, é necessário que descrevem bem cada uma das peças, memorizem a sua forma e conheçam a utilidade de cada uma.

De acordo com Oliveira (2018) em laboratório químico é imprescindível que sejam tomadas medidas de segurança para realização dos experimentos. Ao realizar práticas em laboratórios surgem riscos e exposição a possíveis acidentes. A diminuição dos riscos e chances que ocorram algum acidente são alcançadas através do conhecimento básico das normas de segurança laboratoriais por meio dos profissionais que estão realizando funções no local. O conhecimento do descarte e armazenamento de substâncias químicas corretamente é de extrema importância.

Segundo Borges (2002) as razões primordiais que ocasionam a não utilização dos laboratórios são: Os docentes de ciências, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, em geral creem que aprimorar o ensino envolve a inclusão de aulas práticas no currículo. Curiosamente, diversas das instituições educacionais possuem certos aparatos e espaços de experimentação que, contudo, por diversas razões, permanecem inativos, dentre as quais se destacam a ausência de atividades prontas para o uso do professor; escassez de recursos para aquisição de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do docente para planejar a execução de atividades como parte de seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção.

Com o intuito suprir essa lacuna e proporcionar aos estudantes uma base sólida em experimentação e segurança laboratorial, desenvolvemos este manual de vidrarias básicas. Ele visa fornecer orientações claras sobre o uso correto de equipamentos de proteção individual (EPIs), práticas de segurança, manutenção, limpeza adequada, armazenamento correto e procedimentos de reparo e

substituição, quando necessário. De modo a conscientizar os alunos de ensino médio, os universitários e os usuários de laboratório.

A proteção pessoal e coletiva dentro do laboratório é uma questão extremamente importante portanto começamos nosso guia ressaltando a importância do uso adequado de vestimenta e dos equipamentos de proteção. Frisando também a importância da limpeza adequada dos matérias utilizados para que não ocorra contaminações na realização dos experimentos que possam resultar em acidentes, mostrando as formas corretas de descartes dos reagentes e produtos formados.

Este manual abrange uma variedade de vidrarias básicas e avançadas, essenciais para a realização de experimentos e análises laboratoriais. Entre elas, podemos destacasse as mais utilizadas, tais como, o Erlenmeyer, balão de fundo chato/redondo e volumétrico, tubo de ensaio, proveta, pipeta, bureta, condensador e bécker.

No guia contém uma sugestão de pratica a ser elaborada em sala de aula pelo professor sobre a fabricação e utilização de vidrarias recicláveis em laboratórios fornecendo as orientações necessárias, destacando os cuidados indispensáveis para manuseá-las com segurança. A utilização de vidrarias recicláveis não apenas promove a sustentabilidade, mas também oferece uma oportunidade educacional valiosa para alunos e professores. Ao oferecer essas informações de forma acessível e abrangente, esperamos capacitar os estudantes a explorar o mundo da ciência de forma segura, mesmo diante das limitações estruturais encontradas em muitas instituições de ensino.

O manual ilustrado é uma ferramenta interdisciplinar para o ensino da química e biologia visando o melhor entendimento por parte dos discentes sobre vidrarias. Desenvolvido para ser aplicado com turmas de ensino médio, do 1º ao 3º ano, e com turmas de 1º período nas universidades.

A aplicação do guia realizou-se com uma turma de 2º ano do ensino médio e com uma turma de 1º período de licenciatura em química. Foi realizado uma roda de conversa com os discentes para analisar seus conhecimentos sobre a utilização de vidrarias e as normas de segurança laboratorial, finalizado a roda de conversa percebeu-se o pouco conhecimento sobre o assunto.

O manual ilustrado foi distribuído para os estudantes e discutido em sala buscando maior conhecimento sobre o emprego das vidrarias e regras de segurança. Posteriormente, foi conduzida outra roda de conversa notando um aumento significativo no entendimento por parte dos discentes sobre as vidrarias e o funcionamento do laboratório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o manual de vidrarias básicas se torna indispensável para garantir a segurança e a eficácia nas atividades práticas laboratoriais. Servindo como recurso de apoio para os discentes sempre que necessário. Proporcionado aos professores uma ferramenta valiosa para reforçar os conceitos teóricos em sala de aula.

Este manual é um convite para que os professores e alunos se sintam confiantes ao realizar experimentos e desenvolver habilidades práticas fundamentais para sua melhoria e desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de ensino de Física, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607/6099

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. C957I Laboratórios – 4.ed. Cuiabá, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33681-06-disciplinas-ft-md-caderno-14-laboratorios-profuncionario-pdf/file

OLIVEIRA. M. B. Manual de Boas Práticas de Laboratório. 1. Ed. Porto Alegre: UERGS, 2018. Disponível em: I CONENORTE - 2024 6

https://uergs.edu.br/upload/arquivos/201901/02150629-manual-boas-praticas-de-laboratorio-uergs-site.pdf

SBQ, Sociedade Brasileira de Química. Manifestação pública da SBQ em relação à BNCC e à reforma do ensino médio. Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de Química. São Paulo, 2018. Disponível em: https://boletim.sbq.org.br/anexos/manifestacaoSBQ-BNCC-EnsinoMedio.pdf#

Capítulo 11

10.37423/250509962

O TURISMO PEDAGÓGICO NA ESCOLA COMO FERRAMENTA CONTRA O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA E ÀS TEORIAS DE WILLIAM GLASSER E DE HOWARD GARDNER

GICELE SANTOS DA SILVA

UFRGS; UFSM; UNINTER; UNIDERP; UNITRI

Resumo: O Estudo tem por finalidade discutir e compreender os benefícios oriundos da relação da criança com a Natureza, impulsionando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e criativo, dentre outros. A temática aborda o Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), o Turismo Pedagógico (TP) e a Escola como agente formador e responsável pela busca de ações com foco na saúde física e mental dos seus discentes. Os objetivos consistem na compreensão do TDN; na análise do TP como ferramenta contra o TDN; detalhar o importante papel da Escola, no processo. Dando base para responder à questão objeto do estudo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do TDN, com a Formação de Professores com foco na prática do TP? Tendo como método uma pesquisa de objetivo exploratório e descritivo através de um procedimento bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre novembro de 2023 e março de 2024, junto aos diretórios acadêmicos nas bases *Web of Science, do Institute for Scientific Information* (ISI), *SciELO* e *Google Scholar,* tendo como corte temporal o período de 2000 a 2024. Os textos, em que o enfoque não se alinhava aos descritores e ao contexto da pesquisa foram desconsiderados. A promoção de uma infância rica em natureza é fundamental e é necessário que existam ações organizadas pelos diferentes setores da sociedade. Na atualidade, cada vez mais Pais e algumas Escolas estão percebendo a importância de proporcionar contato com a Natureza, para suas crianças, tornando-a um espaço educativo. A Escola tem o importante papel de apropriar ao currículo práticas pedagógicas externas e momentos para que a criança/aluno/aprendiz vivencie junto à natureza. A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do TDN, com um TP é imediata e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor e na saúde mental das nossas crianças, e deve ser contemplada nos currículos escolares, em todos os níveis. A Escola, os Docentes e seus Discentes, nesse cenário, devem ser os protagonistas.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Natureza; Turismo Pedagógico; Saúde.

O Estudo possui como tema central o Turismo Pedagógico (TP) e a sua importância como ferramenta de ação contra o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e a importância da Escola como agente Formador de Professores, com foco na Educação Ambiental (EA), situação que preocupa os Docentes, os Psicólogos e os Psicopedagogos. Tendo como questionamento os desdobramentos da ação da Escola na geração de oportunidades de contato da criança com a natureza auxiliando no seu desenvolvimento e no combate ao TDN.

A temática para elaboração do Estudo surgiu no decorrer da leitura do Livro "*Last Children in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder"* (2016). No Brasil, "A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza" (2016 – tradução nossa), O contato com essa obra despertou a curiosidade e a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à relação entre a criança e a natureza e o papel da Escola e seus docentes no processo. Observa-se, nas práticas contemporâneas, que esse contato está desaparecendo, pois, as crianças têm passado a maior parte do seu tempo livre em frente às telas, em ambientes virtuais.

Essa situação provocou outra questão que suscita interesse de pesquisa que é o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), assunto diretamente associado com o TP. Sendo o Turismo Pedagógico uma ferramenta extremante importante para a redução e combate a TDN. Ação que, com o apoio e intervenção da Escola, torna-se uma ferramenta de grande importância, com a Instituição Educadora gerando momentos para que a criança/aluno aprendiz vivencie a natureza, além de apropriar ao currículo práticas pedagógicas junto à natureza. Entende-se que as crianças necessitam crescer usufruindo do contato com a natureza e com o outro e presume-se que essa relação pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para o desenvolvimento do Estudo estabeleceu-se os objetivos necessários para uma apreciação total da temática abordada. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza e a importância da Escola como agente para a Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental. Como objetivos específicos: compreender o TDN; analisar o TP; detalhar o importante papel da Escola como formadora neste processo. Com os objetivos definidos são estabelecidas as condições de responder à questão objeto do estudo do Capítulo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico?

O Estudo contempla seis subtítulos: (1º) visa compreender o Transtorno de Déficit de Natureza e os desdobramentos do transtorno no desenvolvimento cognitivo, sensório-motor na relação das crianças

que não têm contato com a natureza; (2º) pretende analisar o potencial do Turismo Pedagógico, como ferramenta no combate da TDN e no desenvolvimento da criança; (3º) busca apresentar a importância e a necessidade da inclusão de Saídas de Campo, planejadas, no Currículo Escolar; (4º) apresentar os diversos segmentos do Turismo Pedagógico disponíveis para as Saídas de Campo promovidas pelas Escolas; (6º) relacionar o Turismo Pedagógico com a Teoria da Escolha de William Glasser (2007), e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2011), no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente.

A compreensão da urgência na relação do Transtorno de Déficit de Natureza, com o Turismo Pedagógico é imediata e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor e na saúde mental das nossas crianças. A Escola, Docentes e os seus Discentes, neste cenário, devem ser os protagonistas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se como processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa de objetivo exploratório, pois abrange uma área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado (Vergara, 2009); e descritivo, por apresentar uma revisão estruturada da coleta de dados na literatura (Gil, 2022), através do preconizado por um procedimento bibliográfico das publicações do portfólio bibliográfico analisado, em livros e artigos de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições, em especial a Obra de Richard Louv (2016). As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre novembro de 2023 e março de 2024, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, coletados na base *Web of Science*, do *Institute for Scientific Information* (ISI), disponível no Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 1951), órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação, escolhida por ser multidisciplinar, indexar somente os periódicos mais citados em cada área; *Scielo* - Biblioteca Eletrônica Científica Online e *Google Scholar* - Plataforma de Pesquisa Online, tendo como corte temporal o período de 2000 a 2024. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo.

A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa: Como o Docente Superior deve estabelecer um processo de prevenção, contra a Síndrome do Pensamento Acelerado, na busca de uma qualidade de vida física e mental sem prejuízo nas suas práticas profissionais pedagógicas. Os descritores utilizados foram: Transtorno de Déficit de Natureza. Turismo Pedagógico. Escola

Formadora. Natureza. Saúde. Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos, em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

Na concepção de Gil (2022):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2022, p.44).

Como expõe Moran *et al.* (2010, p. 69), que deixa claro, como a análise bibliométrica é importante para o: "[...] avanço do conhecimento" sobre o tema pesquisado, "o que o torna um importante aliado no desenvolvimento de novas ideias, conceitos e perspectivas de abordagens [...]". Para Triviños (2008, p. 110): "[...] o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura".

Concluindo a leitura dos materiais selecionados e analisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação da temática

RESULTADO E DISCUSSÕES

O Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) é relatado pela literatura desde 2005. Refere-se aos impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza, do brincar e do aprender ao ar livre. O termo foi utilizado pelo Autor, Pesquisador e Jornalista americano Richard Louv, Cofundador da *Children & Nature Network*. Em seu sétimo Livro "*Last Children in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*" (2016). No Brasil, "A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza" (2016 – tradução nossa), investiga a relação das crianças e o mundo natural em contextos atuais e históricos, provocados por um estilo de vida sedentário, sem contato direto com a natureza (FIGURA 1).

Figura 1 - Richard Louv Autor da Obra "A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza" (2016).



Fonte: A Autora (2024).

O termo Transtorno do Déficit de Natureza apresenta-se como uma forma eficaz de chamar a atenção para uma situação emergente, que provoca: alterações nas condições físicas (falta de movimento, obesidade ou miopia); mentais (estresse e ansiedade); comportamentais (dificuldades de sono e hiperatividade) no indivíduo e que podem facilmente ser observados e diagnosticados por Profissionais Médicos. Tendo a incidência com menos de 12 anos de idade e que apresentou uma maior evidência após o período Pandêmico da COVID-19.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE NATUREZA: A NECESSIDADE DE UMA AÇÃO EMERGENTE PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE DA CRIANÇA.

O Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) vem sendo pesquisado por diversas áreas como a Educação, a Medicina, a Psicologia e as Neurociências. Faz-se necessária uma intervenção contrária, na constatação de uma evolução do TDN, pois os indivíduos não tratados terão situações de sofrimento na vida adulta, com problemas de ordem social, comportamental, bem-estar físico e mental.

Todas as faixas etárias têm seus próprios "marcos" que podem afetar seu desenvolvimento e crescimento. Na concepção de Jean Piaget (2024), os "Marcos Infantis" correspondem ao:

Socioemocional; Cognitivo; Linguagem; Motora, e se concentram no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, interações sociais e os primeiros, como o primeiro banho. O contato com a Natureza, especialmente entre zero aos 9(nove) anos de idade, transforma os "Marcos da Infância" de uma forma extremamente positiva e mais saudável, tais como: a imunidade; a memória; o sono; a capacidade de aprendizado; a sociabilidade; as capacidades físicas. Qualificando, também, as capacidades executivas, como: planejamento; atenção; formação de novas memórias; controle inibitório; tomada de decisão; liberação de neurotransmissores, que provocam significativamente, para a criança, uma sensação de relaxamento e de bem-estar. Estudos apontam mutualidade nos benefícios, assim como as crianças e adolescentes precisam da Natureza, a Natureza também precisa delas.

Cabe registrar os importantes benefícios desse maravilhoso contato associado ao desenvolvimento socioemocional: a aprendizagem dos cuidados consigo, com o outro, e com o ambiente, além do senso de pertencimento e de interdependência. Sob o ponto de vista de Bonfim (2010), a empatia, pois existe uma ligação especial entre o meio ambiente, a saúde e a qualidade de vida.

Devido à grande importância no Brasil, através da sua Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 225º (Brasil, 1988), que define o acesso à natureza como um direito fundamental e registra: "[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações".

A promoção de uma infância rica em natureza é fundamental e é necessário que existam ações organizadas pelos diferentes setores da sociedade. As Áreas Educacionais, as Instituições de Ensino, as Famílias, a Saúde e a Assistência Social, assim como o Meio Ambiente, a Arquitetura e Urbanismo, têm o dever de contribuir para uma maior aproximação da vivência com a Natureza, promovendo um desenvolvimento mais saudável das crianças nas cidades. A ação de aproximar as crianças com a Natureza representa mais um passo em direção à construção de uma cidade boa e saudável, para as crianças e para todos os seus habitantes.

Nos dias atuais, cada vez mais Pais e algumas Escolas estão percebendo a importância de proporcionar contato com a Natureza, para suas crianças, tornando-a um espaço educativo. Além disso, acreditam que estimular experiências e vivências, ao ar livre é extremamente benéfico, além dos aprendizados, em sala de aula. É importante ter em seu cotidiano atividades ligadas à Natureza. Por meio da obra de

Richard Louv (2016), são apresentadas algumas sugestões, para os Pais, auxiliando para a estimulação, a criatividade e o contato com a Natureza.

Passar um pouco mais de seu tempo no quintal de casa, e se houver, fazer piqueniques em espaços abertos, contar histórias para as crianças sobre lugares da natureza, que foram importantes durante a infância dos Pais, ou reviver antigas tradições, como caçar vagalumes e ter uma coleção de folhas, envolver toda a família em atividades em meio à natureza, na grande maioria das vezes, e os avós relembrando suas infâncias e de quando brincavam ao ar livre. Estimular as crianças a acamparem no quintal, observarem as nuvens e construírem sua casa na árvore. Ações especiais, mágicas e que, além de proporcionarem benefícios para saúde, possibilitarão uma prática que poderá ser compartilhada por várias gerações, daquele grupo familiar.

O TURISMO PEDAGÓGICO E O SEU POTENCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA REDUÇÃO E NO COMBATE DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA

O primeiro contato da criança com a sociedade, segundo Bonfim (2010) é através do seu núcleo familiar, iniciando as suas descobertas e dando os seus primeiros passos para o seu desenvolvimento e para a evolução das suas capacidades cognitivas, abstração, percepção e racionalização, dando continuidade na Escola.

Para muitas crianças este precoce contato é traumático, pois não estando com os seus pais, sentem-se incomodadas, em um ambiente que não conhecem, com pessoas estranhas e que denota um espaço de tempo para acontecer a sua ambientação. Assim, também pode acontecer nas primeiras Saídas Pedagógicas, a insegurança do novo, do desconhecido associado ao desconforto de estarem fora da sua zona de conforto. Na concepção de Bonfim (2010), neste caso, e igualmente na adaptação escolar, a paciência, o afeto e a empatia de todos os envolvidos na atividade são imprescindíveis. O foco é deixar a criança confortável e com uma sensação de bem estar e segurança.

Sob o ponto de vista de Matos (2012), que detalha o Turismo Pedagógico (TP):

> No campo dos aspectos didáticos atitudinais, o turismo pedagógico é fruto de experiências que proporcionarão ao aluno, fora do ambiente da família e da escola, o uso de sua liberdade, ou seja, um momento em que ele desenvolverá o espírito de responsabilidade frente a si e aos seus companheiros de viagem, exercitando sua sociabilidade, sua participação, sua liderança, seu respeito ao próximo e uma constante busca de soluções para os problemas novos e sua análise crítica aos padrões morais existentes. É um momento extremamente importante para aprendizagem do aluno, pois conta com a autonomia para construir e reconstruir símbolos (Matos, 2012. p. 8).

O Teórico Rousseau (2017) já explanava, em seus pensamentos, que para aperfeiçoar o espírito humano a Natureza deveria ser o guia e que a melhor instrução era os fatos da vida.

Afirmava que os fenômenos ocorridos na Natureza trariam curiosidade, independência e autogestão:

> [...] até os 12 anos de idade, a criança deve receber o máximo de estímulo dos sentidos, pois, um dos grandes problemas da civilização é que as crianças aprendem a ler muito cedo e, com isso, fecham-se para o rico universo da experiência sensória. Ver, ouvir, degustar, cheirar e tatear são atividades naturais que podem ser aprimoradas com a educação, mas, na maioria das vezes, a educação livresca das escolas colabora para o enfraquecimento dessas possibilidade [...] (Rousseau, 2017, p.55-56).

Torna-se um diferencial, quando é o Professor o idealizador da Saída de Campo, um planejamento elaborado de forma antecipada e com carinho, um Projeto de Saída, uma Aula Especial, dedicada para uma experiência significativa para o aluno.

A coleta de dados e informações detalhadas do local, ou área, com um conhecimento prévio das características da região e dos potenciais, seja históricos, culturais, geológicos, geográficos, sempre com o foco e um olhar para a Natureza é extremamente positivo, independentemente de ser para outra cidade, ou município, uma aula em outro ambiente, um momento extraordinário e não apenas um mero passeio. Lembrando, como expõem Bonfim (2010), que sempre deverá ser programada e preparada uma Equipe de Apoio, para o cuidado e segurança das crianças.

O Docente deve elaborar perguntas que exigirão uma reflexão, por parte do aluno, proposta de trabalhos em grupo, ou individuais, o que possibilita o florescer de uma educação ativa, participativa, consciente e clara para todos os atores do processo educativo. Desta forma, teremos o real objetivo de uma Saída de Campo.

O Turismo Pedagógico apresenta algumas diferenciações, se comparado às demais modalidades de Turismo existentes. A oferta deste tipo de turismo, por exemplo, consiste nas diversas possibilidades de exploração pedagógica ofertada por uma localidade, ou região, onde a demanda é motivada pela Educação, ainda que, em um contexto de lazer. O contato com a Natureza beneficia os indivíduos em diversos sentidos, principalmente em seu desenvolvimento, atualmente é fundamental para as crianças desfrutarem da Natureza, assim como terem uma boa alimentação e um sono adequado. Além de possibilitar que as crianças tornem-se mais alertas, tenham mais entendimento sobre seu próprio corpo, nutram a criatividade por meio dos materiais existente, nesse ambiente, além de estimular a imaginação. Na concepção de Louv (2016):

> As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles- mesmo os que já passaram da infância- são expostos a mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p. 77).

A Natureza é um ambiente repleto de incentivos, que fortalecem o desenvolvimento integral e facilitam o aprendizado, sendo relevante que faça parte do cotidiano de todos os sujeitos, não somente das crianças. Tanto os adultos quanto as crianças se beneficiam quando aproveitam os Ambientes Naturais; as áreas com árvores e paisagens revitalizam, diminuem a ansiedade, a depressão e a raiva e, em alguns casos, esses ambientes servem como forma de Terapia. O desenvolvimento infantil, sob o ponto de vista de Louv (2016), representa:

> Em termos de desenvolvimento infantil, a diminuição do espaço de mobilidade doméstico não é uma questão menor. Uma infância passada em espaços confinados (ou no banco de trás de um automóvel) de fato reduz alguns perigos para as crianças, mas outros riscos aumentam, incluindo riscos à saúde física e psicológica, riscos à percepção da comunidade da criança, riscos à confiança e à habilidade de discernir o perigo real - e a beleza (Louv, 2016, p. 144).

Na atualidade, torna-se um grande desafio conseguir que as crianças, tão envolvidas as diversas tecnologias disponíveis se interessem em ter contato com a Natureza, sendo os seus equipamentos eletrônicos, muito mais interessantes e, até mesmo, hipnotizantes.

Na concepção de Louv (2016), que nos apresenta um relato em sua Obra:

> [...] prefiro brincar dentro de casa porque é onde há tomada [...]. Em muitas salas de aula, ouvi variações dessa frase. É verdade que para diversas crianças a natureza ainda provoca encantamentos, mas para outras parece tão improdutivo, proibido, estrangeiro, fofo, perigoso, televisivo (Lov, 2016, p. 32).

Ao brincar na Natureza, cria-se uma confiança espontânea. A Natureza oferece diversas possibilidades para formar a autodefesa da criança, aumentando a autoconfiança e podendo também aprimorar probabilidades para desenvolver habilidades psicológicas de sobrevivência, as quais auxiliam a detectar o perigo real, criando-se assim, menores chances de acreditar em ameaças falsas. Por parte da Escola, é necessário que seja pensado o cotidiano coletivamente de forma interdisciplinar e que a avaliação seja emancipatória, resultando assim no conhecimento como forma de melhorar a relação entre as pessoas. Além disso, a Escola deve ser um local onde tudo é discutido.

A SAÍDA DE CAMPO: O CURRÍCULO, A REALIDADE E O SUA POTENCIALIDADE

As Saídas de Campo são tentativas para que as crianças descubram outros ambientes, diferentes da sala de aula. Criando a possibilidade de uma interação com a Natureza, com novas energias e esta ação torna-se urgente, pois muitas crianças residem em apartamentos, alguns com área de lazer, outros não, e o "Passeio Normal" se limita a lugares urbanos, com ênfase no consumismo, na diferença de classe social e poder aquisitivo, que dividem os jovens, como, por exemplo, os *Shoppings Centers*. Atualmente, o grande desafio é fazer com que as crianças não se comuniquem e interajam apenas/somente através das redes sociais e de jogos virtuais.

É comum que as Saídas de Campo sejam um privilégio das Escolas Particulares, onde os eventos constam na Grade Curricular e a instituição tem recursos provisionados para a realização Porém, nas Escolas Públicas apresentam outras realidades, onde podemos entender que ainda constam, em rascunho, para futuros projetos, criações, ou possibilidades para uma transformação do contexto atual. Uma realidade cada vez mais prejudicada por várias dificuldades, seja devido às condições financeiras das famílias dos alunos, onde as prioridades são outras, como alimentação e moradia, impedindo a participação das crianças. Além, de ser de conhecimento público, de que muitas crianças só têm acesso, ou seja, só recebem uma alimentação na Escola e que, a família, investir em um passeio é algo impossível. Outra dificuldade apresentada, em muitas vezes, dá-se pela reponsabilidade necessária, em relação à segurança as crianças, uma vez que as Saídas de Campo não são contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, dentre outros impedimentos.

Realidades que se tornam um grande desafio, para aqueles Docentes que compreendem e acreditam na importância dessa ação pedagógica, para o aprendizado, desenvolvimento e na qualidade da saúde mental dos seus alunos/aprendizes. Porém, há soluções para esta situação e cabe a Gestão Escolar buscar as providências. Muitos locais, considerados potenciais para o TP, apresentam gratuidade, ou condições especiais para o acesso. Trata-se de uma questão de pesquisa de oportunidades.

As Novas Diretrizes da Educação (Brasil, 2010) e os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), provocam as Escolas Públicas, pois o apoio dos Órgãos Governamentais é demorado, ou até inexistente, mas com um planejamento cooperativo entre a Comunidade Escolar, Instituições de Ensino, Famílias e, principalmente as Gestões Escolares, as Saídas de Campo, podem ser concebidas sem a geração de custos, sendo necessária apenas à boa vontade, uma logística bem elaborada e colaborativa, tais como: Museus, Sítios Históricos, Teatros, Cinemas, Parques dentre outros que têm em sua política interna a consciência de que podem e devem contribuir, em especial, para com as

Escolas Públicas. Como alternativa paga, há opções de locais com baixo custo, mas não menos interessantes, tais como propriedades particulares rurais que recebem visitações, de Grupos Escolares. Nesses momentos especiais, observa-se uma grande colaboração entre os alunos e para com os seus Docentes, onde a grande maioria sente que é responsável pelo outro. É evidente a geração de um comportamento solidário, seguro e afetivo. Tudo que é necessário para amenizar e combater o Transtorno de Déficit de Natureza. A experiência do novo, sendo este novo a Natureza é um momento de muita interação, cumplicidade e superação, além de ser mágico. Na concepção de Ansarah (2004), que detalha o importante objetivo do Turismo Pedagógico:

> Na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciadas pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa (Ansarah, 2004, p. 294).

As Ações Pedagógicas desenvolvidas junto à Natureza ganham vida, propiciando experiências únicas de interação com o local, com algo real propiciando um conhecimento dinâmico, provocando interações desprovidas de críticas, alienações, ou fantasias.

Sob o ponto de vista de Hora e Cavalcanti (2003), que complementam

> As formas de relevo em uma aula de geografia estarão à vista, poderão ser percorridas; os impactos da poluição serão sentidos de perto em uma aula de campo sobre o meio ambiente; a aula de história ganhará formas nos monumentos históricos da cidade; as formas geométricas ganharão fascínio nas fachadas dos prédios e nos terrenos, enfim, são inúmeras as possibilidades do turismo pedagógico (Hora; Cavalcanti, 2003, p. 225).

O Turismo Pedagógico, na concepção de Bonfim (2010) apresenta-se como uma alternativa articuladora entre educação e lazer, capaz de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, no momento em que possibilita uma interação com o meio.

Apesar das tentativas, o Turismo Pedagógico tem sido apresentado, na maioria das vezes, como um segmento de mercado e não como uma Prática Educativa cujas raízes encontram-se nos aspectos norteadores da Educação.

OS DIVERSOS SEGMENTOS DO TURISMO PEDAGÓGICO MAIS UTILIZADO PELAS ESCOLAS

No Turismo, encontramos vários segmentos, com potencial de utilização pelas Escolas, como, por exemplo, o Ecoturismo, que foi potencializado a partir de Movimentos Ambientais. Na atualidade, são encontradas Agências de Turismo especializadas no assunto.

Entre os principais temas abordados estão a Conservação Ambiental aliada ao prestígio da economia, nas comunidades de entorno dos destinos turísticos. Agrupamentos sociais estes, que muitas vezes podem estar em situação de vulnerabilidade e acabam sendo valorizadas com os princípios de sustentabilidade, preservações de seus modos de saber e fazer tradicionais, visando o equilíbrio social.

Essa prática de estudos vem cada vez mais sendo apreciada pelas Escolas e proporcionam, ao aluno/aprendiz, a conscientização das vicissitudes da proteção ao Meio Ambiente, sendo muitas vezes estendidos em forma de trabalhos que ilustram o descarte, coletas e reciclagem de lixo e a importância e valorização da ação, bem como, todo tipo de mecanismo útil para a preservação do nosso Planeta.

Outro tema bem explorado seria o Turismo Rural, no qual normalmente a visitação é feita em propriedades familiares. Os visitantes são recebidos pelos proprietários e funcionários. Algumas propriedades dão ênfase na agricultura, para a pecuária, para a produção de caprinos, de ovinos da culinária, dentre outros.

Atualmente, a grande maioria das crianças vive em áreas urbanas e desconhecem totalmente a origem, a produção, o cultivo e maturação dos alimentos que são dispostos e ofertados, em seus pratos, na sua alimentação diária. Desconhecem a origem e, muitas vezes, nunca viram uma vaca, ou até mesmo a sua ordenha. Imaginam que o leite, por exemplo, foi criado dentro de uma caixinha e os ovos de uma máquina. Quando em Saídas de Campo, para estes locais, as crianças têm a oportunidade de conhecerem as árvores frutíferas, as hortas, qual animal produz o leite e os ovos, ou seja, os alimentos que fazem parte do seu dia a dia de forma *in natura* e passam a valorizar os alimentos e seus produtores, respeitando os animais e avaliando as dificuldades dos processos produtivos. São estimulados, e começam a evitar o desperdício, respeitar a flora e a fauna. Desenvolvendo uma consciência ambiental e sustentável.

Outra opção, muito procurada e explorada pelos Docentes é o Turismo Cultural, abrangendo o resgate da História e do Folclore Regional, que aos poucos estão sendo abstraídos de nosso conhecimento, através deste contato, estes alunos terão contato e uma aproximação com a cultura, costumes, valores, conhecimento empírico, tradições e fatos que fazem parte da sua existência.

Durante as Saídas de Campo Pedagógicas, os alunos se divertem muito e aguçam a sua curiosidade, porém, o foco principal dessas atividades é desenvolver nos estudantes habilidades importantes para a sua saúde física e mental no mesmo patamar da construção discente, plural e pessoal. Apreciando o contexto é importante e digno de menção o aumento da procura, por parte das Escolas, por espaços apropriados para está prática pedagógica do Turismo Pedagógico.

Sob o ponto de vista de Bonfim (2010), as Escolas, cumprindo o seu papel formador,estão buscando novas possibilidades e metodologias que ofereçam um melhor engajamento de seus alunos e uma maximização de ações educativas, com foco no desenvolvimento e de um retorno, por parte dos alunos, pois é real unir a Teoria com a Prática da Ação Educativa.

A RELAÇÃO DO TURISMO PEDAGÓGICO COM A TEORIA DA ESCOLHA DE WILLIAM GLASSER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER.

Para início da discussão e análise, um fator que mede a Inteligência dos indivíduos, com base nos resultados de Testes específicos é conhecido como QI - Quociente de Inteligência, que tem por finalidade mesurar o desempenho cognitivo de um indivíduo comparando-o com outros indivíduos do mesmo Grupo Etário.

O primeiro teste para medir a capacidade intelectual foi desenvolvido no início do século XX pelo Psicólogo francês Alfred Binet (1859-1911). Inicialmente, o Teste foi aplicado apenas nas Escolas para identificar estudantes com dificuldades de aprendizado, na sequência, o Psicólogo alemão William Stern (1871-1938) criou a expressão Quociente de Inteligência, introduzindo os termos "IM" (Idade Mental) e "IC" (Idade Cronológica), para relacionar a capacidade intelectual de um indivíduo e a sua idade.

As Escalas de Inteligência foram propostas pelo Psicólogo Lewis Madison Terman (1877-1956), com base em vários trabalhos sobre crianças superdotadas e, através da fórmula QI = 100 x IM/IC, classificou o resultado superior a 140 como genialidade e os valores inferiores a 70 como raciocínio lento. Após vários estudos, incluindo análises cuidadosas dos testes já padronizados, David Wechsler (1896-1981) criou, em 1939, um Teste desenvolvido, definido como *WAIS - Wechsler Adult Intelligence Scale*, ou Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (tradução nossa), ou Escala de Inteligência *Wechsler-Bellevue*, Kit WAIS (1955) destinada à avaliação intelectual de adultos, desenvolvido para abordar as fraquezas do *Stanford-Binet,* contém alguns subtestes cronometrados e fornece uma série de pontuações diferentes, detalhado na Figura 2.

Figura 2 – David Wechsler - *WAIS - Wechsler Adult Intelligence Scale (1944).*



Fonte: A Autora (2024) baseada em

https://coimages.sciencemuseumgroup.org.uk/18/514/medium_2000_0897.jpg. Acesso em: 05/01/2024.

Os Níveis de Inteligência, considerados por Wechsler (1955) foram classificados com base no resultado do teste, de acordo com a escala, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Níveis de Inteligência classificados por Wechsler (1955).

Níveis de Inteligência	Escala de Classificação
Superdotação	Igual ou Superior a 130
Inteligência Superior	Entre 120 a 129
Inteligência Acima da Média	Entre 110 a 119
Inteligência Média	Entre 90 a 109
Normal Fraco	Entre 80 a 90
Limite da Deficiência	Entre 70 a 79
Deficiente Mental	Igual ou Inferior a 69

Fonte: Wechsler (1955).

O WISC passou por revisões e está na 5ª Versão - WISC-V (Wechsleer, 2014), como uma ferramenta de avaliação padrão ouro projetada para medir a capacidade intelectual de uma criança. Às Versões do WAIS ao longo dos anos:

I. WAIS (1955): O teste original foi uma revisão da Escala de Inteligência *Wechsler-Bellvue*, um teste que foi lançado pela primeira vez em 1939.

II. WAIS-R (1981): A primeira revisão do teste adicionou novas normas, mas se baseou em dados de validade do teste original. Também incluiu seis subtestes verbais e cinco de informação e forneceu uma pontuação de QI verbal, pontuação de QI de desempenho e pontuação de QI geral.

III. WAIS-III (1997): Esta versão do teste incluiu sete subtestes verbais e seis de desempenho. Além de fornecer pontuações para QI verbal, de desempenho e geral, o teste também inclui pontuações

secundárias para organização perceptual, velocidade de processamento, compreensão verbal e memória de trabalho.

IV. WAIS-IV (2008): Esta versão do WAIS consiste em 10 subtestes principais e cinco testes suplementares. Os subtestes principais são usados para obter duas pontuações gerais de resumo, incluindo um QI em escala completa e um Índice de habilidade geral. Semelhante ao WAIS-IV, pontuações de índice individuais são fornecidas para raciocínio perceptual, velocidade de processamento, compreensão verbal e memória de trabalho (Wechsleer, 2014).

V. Versão atual o WAIS-5 **(2024):** Esta versão consiste em 7 subtestes primários, que são usados para calcular a pontuação de QI em escala completa, e 10 subtestes secundários para uso clínico expandido, além do WAIS-5 fornecer cinco pontuações de índice principais. O Kit WAIS-5 **(2024)** é apresentado na Figura 3. É a edição mais recente para substituir a ferramenta de avaliação 4ª Versão-WISC-IV (Wechsleer, 2013), existente (Wechsleer, 2014).

Figura 3 - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-V).



Fonte: https://www.psicologia.io/sites/default/files/2024-01/WISC_V_mockup_frontale.png
Acesso em: 05/01/2024.

A WISC V (Wechsleer, 2014) é um instrumento clínico integrado administrado individualmente para avaliar a capacidade cognitiva/inteligência de crianças de 6 anos e 0 mês a 16 anos e 11 meses, Além de apresentar um maior poder interpretativo, é uma versão mais eficiente e mais amigável do Teste Wechsler e tem propriedades psicométricas atualizadas, detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC V)

Pontuações Padrão	Descrições qualitativas	Porcentagem de casos
130 e acima	Extremamente Alto	2,2%
120 - 129	Muito alto	6,7%
110 - 119	Média alta	16,1%
90 - 109	Média	50%
80 - 89	Média baixa	16,1%
70 - 79	Muito baixo	6,7%
69 e abaixo	Extremamente baixo	2,2%

Fonte: https://www.child-psychologist.com.au/wechsler-intelligence-scale-for-children.html

Acesso em: 05/01/2024.

Ao observar a Figura 4, a partir do "Cone de Aprendizagem", de Edgar Dale (1969), entende-se melhor como acontece à aprendizagem de maneira ativa, propiciando uma maior retenção do conhecimento.

Figura 4 - Cone de Aprendizagem de Edgar Dale (1969).



Fonte: Edgar Dale (1969), adaptado por Dhein e Ahlert (2018, p. 275).

Sob o ponto de vista de Dhein e Ahlert (2018, p. 275), o pesquisador Edgar Dale (1969) publicou o resultado de sua pesquisa e verificou que o cérebro do ser humano, num período de duas semanas, retinha apenas 10% do que leu; 20% do que ouviu; 30% do que viu; 50% do que viu e ouviu; 70% do que conversou e debateu e 90% do que experimentou na prática: "O estudo ficou conhecido como *The Cone of Learning* - O Cone de Aprendizagem".

Em 1998, William Glasser apresenta a Pirâmide de Aprendizagem, onde se percebe claramente a influência do Cone de Aprendizagem, de Dale (1969). A Figura 4 apresenta a adaptação de Heberle e Ahlert (2018, p. 304), para a Pirâmide de Glasser.

Figura 4 – A Pirâmide de Aprendizagem de Glasser, adaptada por Heberle e Ahlert (2018).



Fonte: A Autora (2024) baseada em Heberle e Ahlert (2018, p. 304).

Com essas informações, passamos a analisar os estudos de William Glasser (2007), que desenvolveu a Teoria da Escolha, que trata da importância da autonomia do estudante no processo de aprendizagem. Para essa vertente, é necessário que o ser humano assuma o controle das suas ações.

A TEORIA DA ESCOLHA DE WILLIAM GLASSER (2007)

O ser humano, na concepção do Mestre em Psicologia Clínica e Doutor em Psiquiatria William Glasser, criador da Pirâmide de Aprendizagem: "O ser humano é um aprendiz nato, mas, para aprender, é preciso querer: o aprendizado deve se dar de dentro para fora". Ele ressalta a disposição das pessoas em querer aprender, e isso diz respeito a uma escolha. Assim, quanto mais ativa e mais centrada no estudante for a metodologia, maior será a capacidade de aprendizado.

O Psiquiatra americano William Glasser (2007) aplicou sua teoria da Escolha para a Educação e, de acordo com esta Teoria, Glasser afirma que o Professor é um "*guia*" para o seu aluno e não um "*chefe*". *E*sse processo de assimilação de conteúdo de dentro para fora, portanto, será diferente em cada pessoa. O perfil de cada estudante vai impactar o processo de Retenção do Conteúdo, algo que se aproxima do conceito de Aprendizagem Adaptativa.

Sob o ponto de vista de Glasser (2007), que detalha que não se deve trabalhar apenas

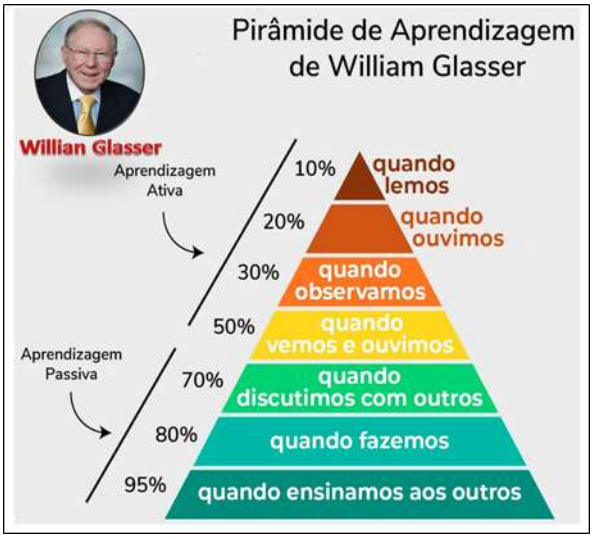
com a memorização, porque a maioria dos alunos simplesmente esquecem os conceitos após a aula. Além disso, o Autor também explica o grau de aprendizagem de acordo com a técnica utilizada. O Autor expõe que: "A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos

pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes".

A Teoria de Glasser (2007) vem amplamente sendo divulgada e aplicada por Professores e Pedagogos pelo Planeta. É uma das muitas Teorias de Educação existentes, e uma das mais interessantes, pois ela demonstra "que ensinar, é aprender".

A Pirâmide de Aprendizagem, de Glasser, também conhecida como "Cone da Aprendizagem", na concepção de Da Silva e Muzardo (2018) é um modelo gráfico e hierárquico que representa o potencial de absorção de conhecimento que cada modalidade, ou meio de estudo oferece para aprender, conforme detalhado na Figura 5.

Figura 5 – *A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (2007).*



Fonte: Instituto Somos. Imagem disponível em: https://www.institutosomos.org/wp-content/uploads/2023/09/piramide_aprendizagem_william_glasser-1024x884.jpg

Acesso em: 18/12/2023.

O Modelo leva em consideração duas posturas de aprendizagem: A Aprendizagem p**assiva,** e a Aprendizagem A**tiva.** Sendo que a retenção desse conhecimento também depende diretamente da participação e do comprometimento do Discente, ou seja, aprender não é decorar ou simplesmente memorizar; é experienciar, fazer parte, praticar. No topo da Pirâmide, estão os Métodos Passivos, iniciando pela leitura, e, à medida que se aproxima da base, têm-se os Métodos Ativos, como ensinar os outros. Originalmente, a Pirâmide, atribuí uma percentagem para cada método. Alguns autores fazem ressalvas de que não existe uma comprovação desses números. Sugere-se uma leitura

interpretativa desses valores e da graduação. Pode-se pensar se a participação é menor, ou maior, em determinada atividade e se é possível aplicar mais Metodologias Ativas.

A Pirâmide de Aprendizagem demonstra que os níveis de aprendizagem estão relacionados à compreensão de conteúdo/conhecimento a partir das habilidades cognitivas, e que o cérebro humano absorve de diversas maneiras diferentes. Segundo o método, apresentado em um modelo hierárquico que atribui uma porcentagem a cada competência, em relação a retenção de conhecimento. Evidencia uma relação direta entre o aumento do nível de retenção do conteúdo e o de envolvimento dos estudantes. Há uma elevação do grau de participação do estudante a cada etapa, isto é, quanto mais ativa a postura do estudante, maior a "Taxa de Aprendizagem". Logo, a experiência é mais bem absorvida, quando envolve a participação ativa de todos os interessados.

Colocar o aluno em um ambiente novo e desenvolver com ele um trabalho relacionado às experiências vividas resultará em um melhor aprendizado, isso é quanto mais o estudante se envolve com determinado tema, mais aprende efetivamente sobre ele. Sendo assim, os conceitos presentes na Pirâmide de Aprendizagem de Glasser (2007) podem ser introduzidos tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. E os benefícios da aplicação do método vão além da assimilação de conteúdo, eles contribuem para o desenvolvimento da autonomia e ainda estimulam habilidades socioemocionais, além de ajudar a compreender o motivo pelo qual acontece e como fixar o conhecimento adquirido de forma mais efetiva.

E para dar conta desse amplo objetivo que é instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (Brasil, 1997), os quais estimulam a prática de estudos *in loco* como método de ensino. E as novas Diretrizes da Interdisciplinaridade (Brasil, 2010), incentivam que os Docentes tenham as saídas de estudo como ferramenta didática que aproxima a Teoria da Realidade, vinculando a leitura à observação das ações, associa a problematização à contextualização encaminhada pelo Docente, o que, desse modo, aumenta o nível de conhecimento dos alunos.

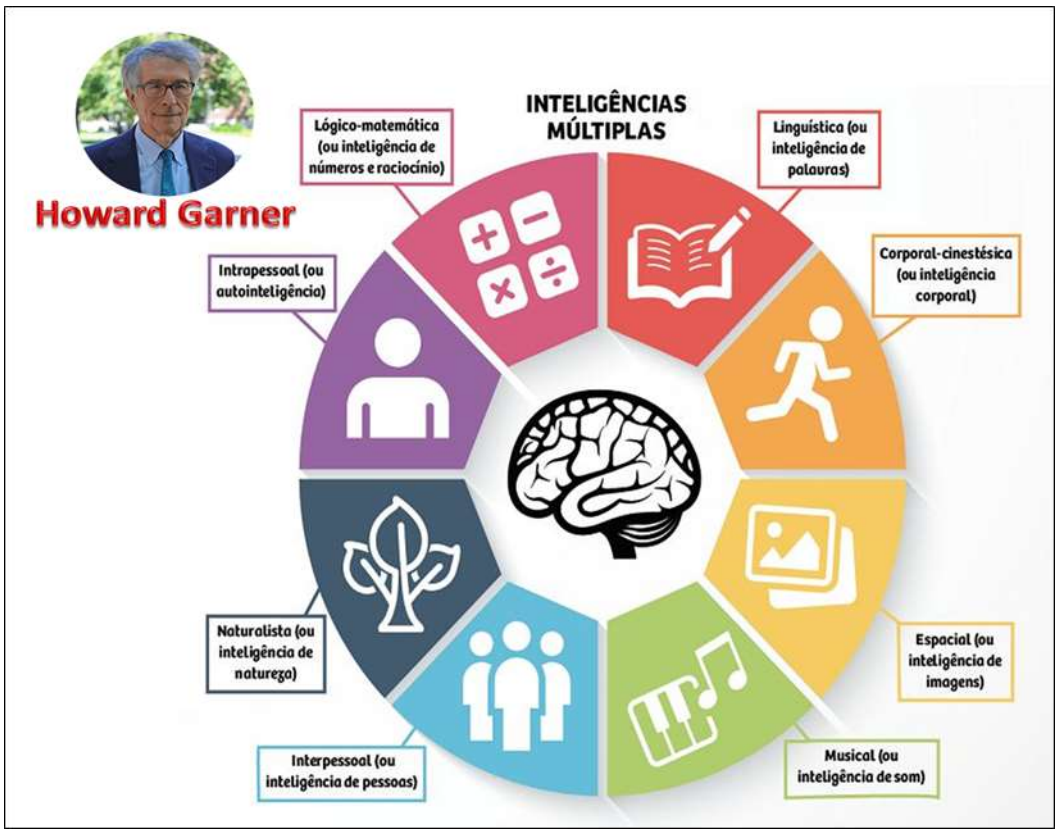
TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER (2011)

Dando continuidade a pesquisa e complementando os estudos de Glasser (2007), com a sua Pirâmide de Aprendizagem, na década de 1980, um Grupo de Pesquisa liderado pelo renomado Cientista e Psicólogo Howard Gardner elaborou um estudo que foi definido como a Teoria das Inteligências Múltiplas. O objetivo da pesquisa era analisar e compreender como funciona a Inteligência Humana, chegando à conclusão, em suas pesquisas, de que todo ser humano não tem uma, mas sim várias

capacidades intelectuais latentes que se desenvolvem de maneira única, em cada pessoa, conforme questões genéticas e culturais.

Em seus estudos, Gardner (2011), afirmou que os seres humanos dispõem de Inteligências Múltiplas, em sete tipos: (1) Inteligência Linguística; (2) Lógico-Matemática; (3) Espacial; (4) Interpessoal; (5) Intrapessoal; (6) Corporal Sinestésica; (7) Musical. Posteriormente, foram somadas a Inteligência Existencial e a Inteligência Naturalista, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (2011).



Fonte: Karen Zanata/Montagem sobre ilustrações de iStock.com/Getty Images. Disponível em: https://www.altoastral.com.br/media/uploads/legacy/2016/07/inteligencias-multiplas.png Acesso em: 28/12/2023.

Um dos grandes avanços que a Teoria das Múltiplas Inteligências, de Gardner (1980) trouxe, para a sociedade, foi possibilitar o entendimento de que a Inteligência Humana é algo muito mais amplo e complexo do que é possível compreender através de uma Prova, ou de um Teste de QI – Quociente de Inteligência. Cada pessoa tem suas limitações, genética, personalidade e história de vida, por isso reduzir o desempenho a um único modelo de aprendizagem pode limitar a capacidade de demonstrar outras aptidões e habilidades.

Nas palavras de Howard Gardner (2011): “O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança”. Nesse contexto, o caminho da educação está na personalização do ensino. A educação personalizada leva em consideração que cada criança tem o seu jeito de aprender, seja através da leitura, de atividades dinâmicas, ou até de expressões artísticas.

Quanto a esse assunto os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), afirmam:

> É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visita a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (Brasil, 1997 p. 67).

Essas possibilidades permitem que o educando experimente e desenvolva outras “Inteligências”, que nem sempre são contempladas em sala de aula. Notadamente, essas possibilidades aumentam a afetividade dos envolvidos o que torna clara a importância deste aprendizado tanto na parte didática como na parte psicológica, onde muitos alunos enfrentam seus medos entrando em harmonia com o meio ambiente e desenvolvendo a autoestima, a autonomia nas decisões e escolhas do dia a dia, responsabilidade e cuidado com o próximo, com o local onde vive, despertando o sentimento de conservação dos bens materiais, culturais, e ambientais. É extremamente fundamental que, quando possível, a Escola e o Docente apliquem a Teoria, com a Dinâmica e com a Prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo pretendeu enfatizar a importância de proporcionar, para as crianças, ações e atividades, ou até mesmo momentos livres, em meio à Natureza. Esses ambientes verdes proporcionam um desenvolvimento integral e adequado, onde as crianças usufruem desses espaços em seu benefício e praticam ações que, em espaços fechados, muitas vezes, não podem ser realizadas. Por outro lado, percebemos que atualmente a qualidade de vida das crianças está se tornando cada vez mais restrita, muitas delas vivem em espaços fechados e sem contato, com a Natureza, o que impacta em seu desenvolvimento e em sua saúde física e mental. Passam grande parte de seu tempo livre sentadas, em frente à televisão, celular, ou videogame.

Para muitos pais ou responsáveis é mais simples e prático proporcionar momentos assim, do que levar suas crianças no parquinho, a fim de desenvolver ou criar atividades que envolvam “tempo”, por exemplo, pega-pega; esconde-esconde; amarelinha; corrida, jogos coletivos, dentre outros tantos. A Escola busca exercer um papel importante nesse sentido, em muitos casos as crianças têm somente o

tempo da Escola para poder desfrutar da Natureza e praticar atividades físicas, ao ar livre. Porém há uma compreensão de que há muito a se fazer e a urgência é imediata.

A Escola deve formar seus Docentes e oferecer projetos para Saídas de Campo, através do Turismo Pedagógico, que proporcionam, além do próprio entretenimento da Saída, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural, social e de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, é essencial que as Instituições Escolares analisem seu planejamento e incluam em seus Currículos atividades planejadas e programadas em meio à Natureza, para acolher e estimular os seus alunos. Baseando-se nessa prática, muitos pais podem perceber a importância que a natureza apresenta no desenvolvimento das crianças, e qualifiquem a qualidade de vida do seu filho(a), compreendam a origem das enfermidades do seu filho(a) e como protegê-los, e, através desta consciência, ofereçam mais atividades ao ar livre e inibam a possibilidade de que seus filhos (as) desenvolvam o Transtorno do Déficit de Natureza.

A Natureza oferece algo que a televisão, o celular, ou os espaços fechados não têm. Proporciona um ambiente saudável de aprendizagem e desenvolvimento, que contempla um infinito de possibilidades positivas. A criança pode refletir, elaborar, criar e buscar pelos seus objetivos futuros de forma a desenvolver suas múltiplas inteligências, aprimorando seus conhecimentos de forma consciente, sustentável, com qualidade de vida e com saúde mental, compartilhando seu progresso com o seu Grupo Familiar e com os seus descendentes.

REFERÊNCIAS

AHMAD, A. M.; HUSSAIN K.; EKIZ, E.; TANG, T. Work-based Learning: An Approach ANSARAH, Marilia Gomes dos Reis. Turismo: Como aprender, Como Ensinar, v. 2. São Paulo/SP: SENAC São Paulo, 2004. ISBN 8573591838.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. Por uma Pedagogia Diferenciada: Uma Reflexão Acerca do Turismo Pedagógico como Prática Educativa. Turismo - Visão e Ação, v. 12, n. 1, pp. 114-129. Universidade do Vale do Itajaí Comburiu. Camburiu/SC, Brasil, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056080007.pdf

Acesso em: 08/11/2023.

BRASIL. Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Instituiu uma Comissão para promover a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1, de 13 de julho de 1951 p. 10425 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil, v. 6, p. 8. Brasília/DF, 1951. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 22/02/2024.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 225º. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para, a presente e futuras gerações. Brasília/DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Acesso em: 18/11/2023.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Publicado no Diário Oficial da União, em 9 de Julho de 2010, Seção 1, p.10. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF: MEC/ SEB/DICEI, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf

Acesso em: 18/11/2023.

_____. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais a Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com a Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Brasília/DF: MEC, 2019. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 18/11/2023.

DA HORA, Alberto Segundo Spínola; CAVALCANTI, Keila Brandão. Turismo Pedagógico: conversão e reconversão do olhar. In: REJOWSKI, Miriam; COSTA, Benny Kramer (Org.). Turismo Contemporâneo: desenvolvimento, estratégia e gestão. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2003. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/09_Lima_Santos_Rejowski.pdf. Acesso em: 24/01/2024.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences. New York/EUA: Basic Books. 2011.

GIL, Antônio Carlos. [1ª. Ed. 1946] Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 7ª. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2022.

GLASSER, William. Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom. New York/EUA: Harpercollins Publisher, 2007.

HEBERLE, José Roberto; AHLERT, Edson Moacir. Jogo da Segurança: uma atividade interativa. p. 302-314. In. MAGEDANZ, Adriana; HORN, Cláudia Inês; VIVIAN, Danise; FASSINI, Edí; AHLER, Edson Moacir; WILDNER, Maria Claudete Schorr; SCHWERTNER, Suzana Feldens; PADILHA, Teresinha Aparecida Faccio (Orgs.) Docência na Educação Profissional: artigos e resumos. Lajeado/RS: Ed. UNIVATES, 2018. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf.

LOUV, Richard. A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. São Paulo/SP: Editora Aquariana, 2016.

MATOS, Francisco de Castro. Turismo Pedagógico: O Estudo da Meio como Ferramenta Fomentadora do Currículo Escolar. Anais SEMINTUR -VII Seminário de Pesquisa em Turismo no MERCOSUL. Turismo e Paisagem Relação Complexa. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS: UCS, 2012. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf Acesso em: 20/01/2024.

MORAM, Márcio Roberto; SOUZA, Fernando Ferreira de Araujo; BOAVENTURA, João Maurício Gama; MARINHO, Bernadete de Lourdes; FISCHMANN, Adalberto Américo. Alianças Estratégicas: Uma Análise Bibliométrica da Produção Científica entre 1989 e 2008. Revista de Ciências da Administração, v. 12, n. 27, p. 42-62, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8077.2010v12n27p63Acesso em: 02/01/2024.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. 5ª. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 2024.

ROUSSAU, Jean-Jacques. O Contrato Social – Princípios do Direito Político. [1ª. Ed. 1762] Tradução de Edson Bini. Texto Integral. Bauru/SP: Editora Edipro, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 10ª. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2009.

WECHSLER, David. The Measurement of Adult Intelligence. [1ª Ed. 1944]. Montana/EUA: Kessinger Publishing, 2009.

WECHSLER, David. Escala Weschsler de Inteligência para Crianças: WISC-IV. Manual Técnico. Tradução: Maria de Lourdes Duprat. 4ª Ed. São Paul/SP: Editora Casa do Psicólogo,

WEISS, Lawrence G.; SAKLOFSKE, Donald H. WISC-V ASSESSMENT AND INTERPRETATION. SCIENTIST-PRACTITIONER PERSPECTIVES [AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO WISC-V. Perspectivas de Cientistas e Praticantes] 1ª. Ed. Massachusetts/EUA: Editora Academic Press, 2015. ISBN: 9780124046979

Capítulo 12

10.37423/250509964

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PRECEPTOR

Inalda Maria Duarte de Freitas — *Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL*

Rúbia de Fátima Tavares da Silva — *Escola Estadual Adriano Jorge*

Fabrício Oliveira de Lima — *Escola Estadual Lions Clube*

Everton da Silva Santos — *Escola Estadual Aurino Maciel*

Resumo: O trabalho em foco é um relato de experiência do professor preceptor e do processo de formação continuada por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido na Escola Estadual Adriano Jorge, Escola Estadual Lions Club e Escola Estadual Aurino Maciel em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, todas localizadas no município de Arapiraca-Alagoas. O PRP traz ao professor da educação básica a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e promover mudanças no ensino e em sua carreira. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho consiste em relatar como a participação no PRP pode contribuir na formação continuada através da aquisição de novos saberes, além de fomentar as reflexões sobre as práticas. O relato apresenta uma pesquisa qualitativa, amparada em estudos de cunho bibliográfico e a metodologia foi a coleta dos dados que ocorreu por meio das observações dos encontros formativos na UNEAL, reuniões presencias e on-line, debates e reflexões dos envolvidos no programa. Com base nas experimentações vivenciadas, nas observações realizadas e na busca bibliográfica, pode-se concluir que o PRP se caracteriza como um importante espaço de formação continuada ao viabilizar momentos de formação para a aquisição de saberes docentes, o compartilhamento de experiências entre coordenadores, residentes e professor preceptores no programa, o olhar reflexivo e crítico sobre a sua prática docente gerando mudanças significativas no ambiente escolar e carreira profissional.

Palavras-chave: Residência pedagógica, formação continuada, professor preceptor.

O Programa Residência Pedagógica é uma política nacional de formação de professores da educação básica e consiste na "implementação de projetos inovadores que estimulam a articulação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura, produzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2018, p.1) Desse modo, os graduandos adentram as escolas e passam a vivenciar o contato entre a teoria e a prática no cotidiano de sala de aula observando o professor preceptor e a trocar experiências enriquecedoras para ambos.

O objetivo é relatar como a experiência no PRP contribuiu como formação continuada para o professor preceptor e as contribuições efetivas em sua prática, visto que o programa desenvolve uma parceria entre profissionais de diversos níveis colocando-os para interagir no ambiente escolar e isso é relevante porque contribui e oportuniza a melhoria no ensino básico. O contato entre os graduandos e o professor da educação básica é fundamental na formação continuada porque o atualiza sobre as pesquisas e metodologias que estão em desenvolvimento na universidade no tocante a educação, gera o debate e desperta a reflexão de sua prática colaborando na (re)elaboração e planejamento de aulas orientadas com a

intenção de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e os resultados no ensino.

A metodologia utilizada foi a coleta dos dados através da observação dos momentos de formação, da participação em reuniões presenciais e on-line, dos debates e planejamentos ocorridos entre os envolvidos no PRP.

A participação nas reuniões formativas onde foram discutidos tópicos como a BNCC, o PRP e as atribuições de cada participante, o subprojeto do qual participavam, orientações sobre a escrita acadêmica e os estudiosos da área fez com que o professor preceptor retornasse a Universidade e entrasse em contato com os estudos que os acadêmicos estavam debatendo e produzindo conhecimento, o que fez com que este retomasse leituras, buscasse compreender, aprender, refletir e aplicar em sua prática.

Freire (1996) ressalta que: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE, 1996, p. 39).

Após o processo seletivo dos graduandos e dos professores preceptores ter sido concluído e das reuniões formativas ocorridas na UNEAL, a docente orientadora do PRP, acompanhou os residentes no momento de se apresentarem nas escolas que foram direcionados e junto ao professor preceptor

iniciaram o momento de conhecer as instituições e seu funcionamento, o público alvo de cada uma e a observação do cotidiano da sala de aula.

Tendo como ponto de partida nas escolas a ambientação dos residentes, o professor teve que se colocar como orientador da equipe, revisitar espaços fora da sala de aula, estar atento ao funcionamento da escola, explicar a organização escolar e após esses direcionamentos, realizar a leitura do documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) junto aos residentes, debatendo e refletindo como esse documento direciona as ações e os planejamentos letivos, ajustando sua prática dentro do contexto escolar.

A presença dos residentes na observação do cotidiano da sala de aula faz o professor preceptor "se incomodar" inicialmente, porém ele se adapta e começa a se avaliar enquanto professor, em como está sua prática de sala de aula, seus resultados enquanto profissional. Esses momentos de avaliação e reflexão são plenos de significados em sua formação continuada porque é a partir disso que a prática pode ser mudada ou ampliada e sua identidade profissional se fortalece.

As reuniões presenciais e on-line para ajustamentos de ações dos envolvidos no PRP nas escolas geram os debates, os questionamentos, as trocas de experiências, o realinhamento de ações e as reflexões sobre o "ser professor" trazem ao professor preceptor novos saberes que fomentam mudanças em suas práticas e possibilitam uma melhoria na forma de ensinar e como consequência a certeza de resultados melhores.

O incentivo através do coordenador e dos próprios residentes para a participação do preceptor em eventos ligados à educação como seminários, mesas redondas, palestras e outros passaram a ser constantes e despertam o pesquisador que existe em cada professor preceptor fazendo que se organize e realize pesquisas dentro de sua área de atuação.

A regência dos residentes na escola-campo é um passo importante para o professor preceptor porque agora é o orientador, o suporte e o avaliador dos planejamentos e práticas dos residentes em sala de aula, porém após todo o percurso vivenciado ele está capacitado para analisar e opinar nas ações que são desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

O PRP auxilia o professor da educação básica em sua formação continuada quando este atua como professor preceptor, vivenciando o contato com a universidade e seus saberes, trocando experiências entre seus pares, refletindo sobre seu desenvolvimento e avaliando sua prática, ressignificando-se como profissional e originando mudanças em sua metodologia e no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: < https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 out. 2023

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

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

Capítulo 13

10.37423/250509968

A PRÁXIS DOCENTE: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA ESFERA ACADÊMICA À REGÊNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIAEM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PARÁ

Raimundo Miguel dos Reis Pereira

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Elisangela Rosa dos Santos

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ



INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante das atividades do Programa da Residência Pedagógica (PRP) do Subprojeto de Sociologia. O objetivo se circunscreveu em qualificar o(a)s aluno(a)s de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da Universidade do Estado Pará (UEPA). Igualmente, objetivou construir atividades pedagógicas nas turmas de jovens e adultos no sistema de educação do Pará, no município de São Miguel do Guamá. Definiu-se para ser a "escola campo" das atividades de ambientação e regência, a Escola Estadual de Ensino Médio São Miguel de Bulhões. Ademais, como parte importante dos objetivos foi: exercitar a docência para atuação no ensino básico; aproximar o(a)s aluno(a)s do ensino médio à formação superior, a fim de, entusiasmá-los à docência, desde as séries iniciais até a Licenciatura em Ciências Sociais.

São Miguel do Guamá (PA) é um município que, segundo o Censo IBGE (2010), atualmente estimada em 58,986 habitantes. O município pertence à mesorregião do Nordeste Paraense, da qual fazem parte outros 49 municípios e que integra a microrregião Guamá, composta por 13 municípios.

São Miguel do Guamá ocupa a 13ª posição no "ranking" estadual do PIB per capita, entre 144 municípios do Pará. A taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos está na casa de 96,9%. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de São Miguel é de 4,4 (MEC, 2017), com uma taxa de aprendizado de 5,11 de um total de 6,0 exigidos (Ibid.).

A cada 1000 alunos, 13 não foram aprovados no ano da pesquisa publicada pelo MEC. Atualmente, 22 escolas estaduais e municipais atendem ao município de São Miguel do Guamá.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é de grande relevância no contexto municipal e estadual, pelas razões expostas neste artigo, no qual se apresenta a necessidade de que a universidade e a educação de ensino fundamental e médio dialoguem, de modo que possam proporcionar a transposição didática dos discentes de nível superior para a atividade concreta em sala de aula. Do mesmo modo, é importante que a Universidade do Estado do Pará (UEPA) se disponha a auxiliar na resolução dos problemas no âmbito político-pedagógico, colocando à disposição da comunidade seu corpo docente e discente para aprender a aprender as novas e complexas realidades da formação fundamental, média e superior.

A metodologia do PRP, Subprojeto de Sociologia, exigiu a adaptação aos processos de observação nas escolas em que se aplicou a metodologia de transposição didática, da atividade acadêmica para a práxis docente, que consiste em, construir módulos e fases, delineadas por meio da preparação da

equipe: discentes, preceptor e orientador. Neste sentido, definiu-se que se deveria primeiramente realizar observações nas escolas "polo", mediadas pela técnica semiestruturada. A ideia não era apenas realizar certa observação passiva, visto que a técnica semiestruturada permite privilegiar a dialogia na interação entre os envolvidos no processo e, ao mesmo tempo, observar e participar, valorizando as experiências dos atores-sujeitos envolvidos no processo.

É importante informar que o projeto teve início em 2020 e finalização em abril de 2022, ou seja, o projeto iniciou em plena pandemia e todas as atividades foram desenvolvidas por via remota, o que inviabilizou, sobremaneira, a estrutura metodológica pensada e projetada originalmente, no caso, realizando atividades presenciais. Sendo assim, o desenvolvimento e as conclusões deste trabalho levam em consideração a situação atípica de um programa que vislumbrara atividades para a prática da docência e, na realidade, teve que se reestruturar para adaptar-se de forma abrupta às condições pandêmicas.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O DILEMA DO ENSINO DE HUMANAS E A BNCC

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista na Constituição de 1988, contida nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é um importante instrumento para organizar nacionalmente os currículos escolares. Apesar de que podemos verificar que a BNCC ainda não se aproxima das necessidades da educação nacional, por trazer elementos que desfiguram a conexão entre as disciplinas, apesar de prever a possibilidade de interdisciplinaridade nas grandes áreas do conhecimento.

Todavia, a BNCC aponta várias iniciativas positivas que podem contribuir com a intersubjetividade e a objetividade educacional. Logo na sua introdução, dez itens tratam das competências que a base nacional da educação deve alcançar, assim resumidas:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos históricos;

2- Exercitar a curiosidade intelectual;

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;

4- Utilizar as diversas linguagens orais e verbais, corporais, visual, sonora e digital;

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica;

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências;

7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias;

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana;

9- Exercitar a empatia, o diálogo, resolução de conflitos e a cooperação, fazer-se respeitar, promovendo o respeito ao outro;

10- Agir, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Estas são diretrizes fundamentais que apontam para a construção de uma educação progressista, participativa, diversificada. Porém, na unidade temática, o ensino de Sociologia não aparece na BNCC nas áreas prioritárias, mas está incorporada à Área Geral das Ciências Humanas (BNCC, p. 351); e no subprojeto de Residência Pedagógica, nas áreas gerais de Residência Pedagógica (EDITAL Nº 1/2020, item 3.2.8b).

O ensino de Sociologia, assim como Geografia e História, pode contribuir para desenvolver a capacidade de domínio dos procedimentos investigativos em Ciências Humanas e da Sociologia desde as séries fundamentais, para que os estudantes entendam as dinâmicas sociais seus métodos e metodologias (BNCC, p. 351-353). Sendo assim, o principal resultado que a Residência Pedagógica do sub-projeto de Sociologia apresenta, ao ser aplicado, é a construção de atitudes reflexivas e perspectivas críticas no processo de transposição da prática acadêmica para a prática docente.

Importante ressaltar que a prática docente dos discente de sociologia das UEPA é geradora de competências, enraizada na possibilidade de que os residentes do RP desenvolvam habilidades no campo da criatividade, inovação, resiliência, agilidade, inteligência emocional e capacidade de interpretação, desenvolvidas no espaço de ação (escola-campo), testando as habilidades adquiridas no processo de formação da licenciatura. Por essas razões é relevante para a formação docente em Sociologia o estudo do projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Sociais para subsidiar a ação pedagógica dos residentes, como forma de promover mudanças no estudo da ação pedagógica, para também promover mudanças no currículo do curso de Licenciatura.

As metodologias pedagógicas vigentes – ou estudadas ao longo dos quatro anos nas licenciaturas –, devem ser testadas na RP para possibilitar a criação de rotas de ensino de acordo com o perfil da disciplina e, ao mesmo tempo, construir novas metodologias de ensino a partir das experiências concretas, superando o estágio anterior de formação docente baseado apenas na observação (Estágio Supervisionado). A observação solitária não permite que os licenciados pratiquem características básicas da docência como, por exemplo, planejar e executar aulas.

A transposição didática dos conhecimentos que circulam da esfera acadêmica à prática é um conceito baseado em Verret (1975). No estudo sociológico de Verret, o tempo de formação deve comportar o tempo de estudos com o tempo da didática; do objeto de estudo para o objeto de ensino; da prática do saber para a prática da transmissão do saber. E acrescentaríamos mais uma fase da transmissão que é a prática do diálogo – ou tempo da dialógica do saber – como nos ensinou Paulo Freire.

Em vista do que já foi exposto, existe a necessidade de a escola ser um espaço normativo do processo educacional e do *"ethos"* do avanço formativo decisivo das ciências. As ciências são o conjunto de traços e modos de formar certo caráter e identidade de uma coletividade. Pode-se dizer que as ciências são a síntese de uma "sociedade racional" que busca ampliar os modos de vida e de compreensão da realidade, da objetividade e da subjetividade de uma coletividade.

De certo modo, as sociedades tornaram-se mais complexas e, por isso, a formação já não pode contar com uma única forma de conhecimento e prática que possa abastecer os muitos modelos para interpretar e compreender o mundo. Assim sendo, as ciências são o objeto formal que as escolas convencionais devem desenvolver na aprendizagem, com o fim de estimular a visão, o senso e a ética do fazer das mais diferentes áreas e subáreas do conhecimento. Neste sentido, sem dúvida, o Programa de Residência Pedagógica é o instrumento formativo para instigar e incorporar nas licenciaturas o gosto pelas ciências, a práxis pedagógica, a técnica de fazer e preparar as várias gerações como modo de radicar a importância da docência.

Em consequência das análises anteriormente citadas, sem quadros docentes qualificados nas séries iniciais e complementares, para enfrentar os novos e complexos desafios, não conseguiremos ter "domínio" da cultura altamente complexa, como a das sociedades da modernidade, "[...] é a educação que compete a tarefa superior de criar as condições capazes de evitar que esta complexidade acabe por destruir e eliminar a própria sociedade" (TOSCANO, 2010, p. 16).

São muitos os desafios, porém, nos aspectos gerais a universidade deve possibilitar que discentes de licenciaturas construam uma cultura profissional que os capacite a erigir teias com muitos elementos

complexos e de difícil conexão, inerentes às condições sociais, políticas, econômicas e culturais de essências históricas; vivenciadas no cotidiano; dependentes das relações interpessoais.

Além disso, "[...] é importante reconhecer que a rica experiência cultural, social, subjetiva e intersubjetiva dos alunos, precisa ser objeto de estudo, reflexão e crítica na prática docente nos cursos de formação inicial dos professores[...] (BARBOSA; ALVES; DURAN, 2002, p. 22). Ou seja, os investimentos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no campo da formação docente precisa, necessariamente, transformar a formação docente em um objeto de estudo, para se transformar em um objeto da prática.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA RP

No decorrer e ao final da aplicação do projeto "A práxis docente: transposição da esfera acadêmica para a prática docente no ensino de jovens e adultos de São Miguel do Guamá-PA", pretendeu-se que os residentes, os alunos da escola-campo e os preceptores desenvolvessem habilidades especificas para compreender a importância da práxis docente ao ensino de sociologia e das técnicas de transposição do modo acadêmico para o domínio da técnica na vivência das salas de aulas, para: formar características estruturantes da identidade docente; construir uma base sólida na relação ensino-aprendizagem; compreender a complexidade da realidade social, política, econômica e cultural, fornecendo amplos subsídios de conhecimentos combinados com a práxis social.

Pretendeu-se desenvolver e estimular a visão de senso ético docente, baseado nos vários conhecimentos das ciências, para comprovar a relevância da docência nas futuras gerações de alunos das licenciaturas em Ciências Sociais, na subárea de Sociologia; reconhecer os aspectos totais da rica experiência cultural, social, subjetiva e intersubjetiva; que os residentes se especializassem no fazer científico ao empreenderem esforços para fazer pesquisa e ensinar a pesquisar.

Ao afirmar estas hipóteses de transposição, levou-se em consideração que, também, o currículo do Curso de Ciências Sociais, ao ser confrontado permanentemente com a realidade, construirá pontes de possibilidades para que o curso se fortaleça com a experiência docente, isto é, o oxigênio das licenciaturas tem de ser o exercício da regência concreta ao lado de uma intensa vida acadêmica, de estudos, pesquisa, extensão, produção e prática docente.

Neste sentido, tornou-se muito importante que os residentes alcançassem resultados aspirados ao valorizar seus aprendizados e ensinamentos, por meio dos conhecimentos históricos, da curiosidade

intelectual; que inspirem os jovens e adultos ao promoverem as manifestações artísticas e culturais, nas suas mais variadas expressões; utilizar e criando tecnologias sociais digitais de comunicação de forma crítica; exercitar a empatia, diálogo e resolução de conflitos; argumentar com base em fatos; compreender e ensinar sobre a diversidade humana.

Para que as atividades da área geral de Sociologia deste subprojeto se transformem em uma experiência consistente; e se transforme em objeto de contrapartida aos municípios que acolherão o programa de Residência Pedagógica, não pode se limitar a realizar atividades que produzam efeitos apenas nos residentes, nos docentes orientadores e professores das escolas. Será preciso realizar atividades que sejam impactantes para toda a escola e para a comunidade, realizando palestras, oficinas, ensinar os alunos a fazerem projetos e como se aplicam, enfim, tudo que possa ser pensado para incluir a coletividade do entorno da escola-campo será importante para a mudança coletiva.

METODOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA AMBIENTAÇÃO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Segundo Richardson (2015), a técnica de observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa ou de atividades participantes que exijam estudos de comportamento de alunos em sala de aula; ou atitudes do professor no desempenho de suas atividades docentes; e quando se trata de analisar a relação de professor/aluno. Em que pese a pandemia, mas a observação semiestruturada deu conta de garantir que a observação fosse qualificada, com o auxílio de entrevistas, para possibilitar a relativa ambientação de qualidade e, ao mesmo tempo, os residentes realizarem atividades planejadas na fase da prática docente via remota. Por isso, a observação teve a qualidade de, por ser uma atividade difusa, é também um valioso instrumento básico da pesquisa científica. Isso possibilitou tornar a observação um instrumento básico de pesquisa científica, quando sistematicamente planejada, sistematicamente registrada, submetida a verificações e controle de validade e precisão.

No processo de ambientação, ficou claro ao residente que a transposição da prática acadêmica para a prática docente (práxis do método) deve seguir a práxis da organização e eficiência. É importante lembrar que estes dois aspectos da estrutura da transposição: organização, eficiência e eficácia, não estão à priori dados, ou seja, não é a nomenclatura que dá sentido ao ensino-aprendizagem, mas é a eficácia com que se manipula os mais variados instrumentos teóricos e práticos que poderão indicar caminhos sólidos para a boa residência e um bom padrão docente. Assim sendo, compreender o sentido de eficácia trará melhor compreensão do sentido de eficiência. Vejamos melhor.

Eficácia não é um termo neutro. Eficácia está relacionada aos aspectos políticos; requer escolhas de diferentes valores, metas e objetivos. Estes são aspectos que devem ser moderados, observando a realidade objetiva da comunidade, da escola, dos alunos e professores. Observemos que eficiência e eficácia não têm os mesmos significados que encontramos nos dicionários etimológicos.

No que diz respeito à educação, por muito tempo não era relevante para o planejamento escolar que o professor se inclinasse a reconhecer a realidade social das escolas e dos alunos para planejar a docência. Ficava implícito que a eficiência do ensino só tinha eficácia entre os alunos "inteligentes", diferenciados do meio em que vivem. Avançamos para reconhecer que a variações entre escolas e alunos têm relevância quando planejamos o ensino e as aulas, levando em consideração que diferenças socioeconômicas são responsáveis pelas diferenças de desempenho. De outro modo, não são apenas os insumos e a infraestrutura escolar que determinam os resultados. Se assim o fosse, teríamos um desequilíbrio profundo nos resultados do ENEM entre escolas públicas e privadas. No geral, as escolas públicas mais estruturadas, com organização e planejamentos mais sistematizados e com papéis mais bem definidos, conduzem a uma melhora excepcional nos resultados. Neste sentido, o residente que se dedicar em aprofundar a realidade vivenciada terá melhores condições de planejar a sua vida na prática acadêmica e na prática docente.

Igualmente, o residente deve ter o olhar treinado e focando para não utilizar medidas de eficiência e eficácia com o olhar de um estranho, externo a toda a problemática da escola real e do lugar. O olhar de um "fornecedor" externo, daquele que quer apenas repetir modelos, levará a fazer péssimas escolhas para "aquela" ou "esta" realidade. Na prática, isto significa afirmar: mesmo que se tenha uma escola bem estruturada na periferia, a realidade das pessoas é o que determina a metodologia que deverá ser empregada. É isso que baliza o plano de ensino e de aula.

O Docente Orientador e o preceptor acompanharam as atividades do residente desde a orientação dos objetivos básicos do projeto de residência, a análise dos livros didáticos que fizeram parte dos planos de ensino e de aula até as fases de transposição do meio acadêmico à sala de aula, assim como a socialização de resultados postos em fases no cronograma do projeto.

Os residentes produziram relatórios da observação e a prática docente, sendo estes semanais, mensais e semestrais, trabalhados durante as 414 horas total de atividades do residente. Em vista disso, as orientações constaram em planilha e textos produzidos e desenvolvidas pelo docente orientador. O conteúdo das planilhas e textos constaram de informações gerais e específicas, que orientou os residentes e o preceptor em suas atividades de observação e regência. As avaliações foram de caráter

coletivo e envolveu os residentes, assim dispostas: no primeiro momento, nas reuniões de orientação e planejamento; depois, junto aos estudantes do ensino de jovens e adultos via remota.

A ambientação escolar, que tinha o propósito de familiarizar os residentes à escola-campo e inseri-lo(a)s no processo de observação e construção de atividades semiestruturadas em sala de aula para preparar a prática docente, não foi possível ser realizada de modo pleno, mas foi complementada com as exigências e necessidades e, assim, construíram os relatórios dos residentes, elaborados sob a supervisão do preceptor e docente orientador. Em sequência, foram realizadas as avaliações de experiências e outras atividades que se apresentam como necessárias para o bom andamento do projeto, tendo em vista as limitações.

Os residentes desenvolveram os estudos e análise de propostas de metodologias com base nos estudos realizados nos cursos e oficinas. As atividades consistiram em propor novas técnicas e metodologias; escolha das obras de Introdução à Sociologia e sociológicas; aplicar os conteúdos e as propostas de mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Sociais da UEPA; fazendo o mesmo com a grade curricular da SEDUC. E ainda, para aglutinar os modelos de planejamento para formar posturas organizacionais, previsibilidade diante dos fenômenos e novidades; foco nos objetivos gerais e específicos que moldam o perfil do residente, a cuidar de modo sistemático dos conteúdos que foram tratados em sala de aula; aplicar os conhecimentos prévio absorvidos durante o período de ambientação, saber relacionar teoria e prática no Plano de Aula. Ou seja, planejar a docência como parte da realidade social, política, econômica e cultural nos planos gerais e específicos da vida regional e nacional.

AS FASES DA RP DA SUBÁREA SOCIOLOGIA: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

O Projeto Residência Pedagógica – Subprojeto de Sociologia foi planejado para se desenvolver em três (03) módulos e em quatro (04) fases. Estas, pensadas e idealizadas para seguir como apresentadas abaixo. Esse esforço teve que ser relativizado porque a Pandemia nos retirou a possibilidade de atividades presenciais. Porém, para esse trabalho, é producente que o apresentemos como planejamos originalmente.

No primeiro Módulo se concentram as atividades referentes à preparação da equipe de trabalho (Professor Orientador, preceptor e os residentes). Consistiu em: preparar as reuniões, tendo como objetivo discutir o projeto com o preceptor e trocar impressões com outros docentes orientadores da

Áreas Gerais. Nesta atividade, a ideia era que os preceptores e residentes mantivessem contato com o Plano Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará; estudar a grade curricular do sistema de ensino de jovens e adultos da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Estudo das obras a serem objeto de discussão e elaboração de parecer de conteúdo, didática e método do ensino em Sociologia, entre as fases: 1ª fase: a) Curso de formação de professores e residentes – Estudo dos conteúdos e metodologias para os preceptores e residentes; temas geradores: a formação identitária do professor de Sociologia; tipo ideal de professores; trajetória e socialização acadêmica do futuro professor de Sociologia; professores recém-formados e o convívio em sala de aula; curso de formação de professores e residentes, temas geradores: teorias e métodos em pesquisa sobre o ensino de Sociologia; Currículo e Ensino de Sociologia; percursos teóricos das pesquisas nas escolas; ferramentas metodológicas de pesquisa na área da Sociologia da Educação; trabalho docente; Estratégias e recursos didáticos; Reflexões sobre a prática docente; curso para professores e residentes: elaborar propostas de metodologias para dinâmicas escolares; discussão dos pareceres das obras que foram utilizadas nas escolas-campo; Curso para professores e residentes, com os assuntos: analisar o processo de transposição (prática acadêmica à prática docente). Apresentação de Metodologias de Ensino; troca de experiências; debater o processo de readequação didática e pedagógica; Oficina de Metodologias do Ensino em Sociologia, realizada na escola-campo; observação preliminar e panorâmica na escola-campo.

Na segunda fase de Ambientação, Observação e Contado, o Projeto visou a atuação dos residentes nas turmas de jovens e adultos, como tópico necessário para verificar horários e dias da semana das turmas de ensino médio 1º ao 3º ano e EJA. Para dar condições de o residente vivenciar umas das fases mais conturbadas do ano letivo, os finais de semestres, isso ajudará a levantar as problematizações da escola. As 40 horas totais para ambientação representaram 10 dias seguidos de observação participante e serão consecutivos, tendo como objetivo concentrar-se na: observação e contato com a realidade da escola-campo, com a utilizarão da metodologia (técnica) de observação participante, cujo conteúdo pode ser localizado nos itens dos objetivos e justificativa deste projeto.

No Módulo II previu-se a elaboração dos Planos de Aula e de Ensino, cujas tarefas eram: a) Elaboração de Planos de aula; realização de oficina para estruturar o Plano de Ensino e o Plano de Aula; consulta às bibliografias orientadoras.

No módulo III, fora reservada para as Regências, que ocorreram de modo remoto. Com relação aos residentes, todos conseguiram participar das aulas com os preceptores. As experiências serão relatadas no tópico de resultados deste trabalho.

Como o módulo da regência foi o mais dinâmico em resultados para o subprojeto de Sociologia, pensou-se em dispor a regência tendo em vista as atividades realizadas no processo de ambientação, isto é, verificar os resultados da ambientação virtual para, assim, proceder com as aulas remotas.

Para alcançarmos os objetivos das atividades de regências remotas, tivemos que contar com a larga experiência da preceptora, realizando atividades de debates e reuniões com professores do Sistema de Educação do Ensino Fundamental e Médio. Do mesmo modo que a ambientação, a regência não pode simular datas aproximadas, com precisão, para a realização das regências, pois não se sabia quais as turmas, horários e datas que o preceptor iria dispor. Pelo cronograma, a ambientação estava prevista para encerrar no segundo semestre de 2020 e a regência iniciaria no primeiro semestre de 2021, o que é apropriado para os residentes, porque não enfrentariam os períodos de maior conturbação no ambiente escolar. Como informamos anteriormente, tudo teve que ser alterado para aulas remotas, devido à pandemia da COVID-19.

RELAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ainda na fase dos estudos que antecederam a ambientação, ficou patente para os discentes-residentes do curso de Ciências Sociais da UEPA de São Miguel do Guamá que os estágios supervisionados, no modelo corrente na universidade, cumprem relativamente bem o objetivo de proporcionar aos discentes as experiências que os aproximem da realidade do “chão da escola”. Os residentes perceberam que a prática docente é um desafio muito maior do que aquilo que as disciplinas de formação acadêmica podiam expressar; é também uma distância muito maior de suas experiências vivenciadas nas escolas de base. De certo modo, os três a quatro anos depois que estiveram se preparando para a licenciatura na academia, mostram-se insuficientes para o exercício imediato da práxis docente. E, mais, a experiência na escola enquanto alunos é completamente diferente da ação no papel de residentes. E, portanto, a possibilidade de utilizar as experiências passadas como alunos, para a ação de professores são apenas lembranças remotas de um ângulo de vivência, que escapam do controle da abstração e sistematização da experimentação como residente.

De certo modo, podemos adiantar que se o modelo da prática dos estágios supervisionados não forem um redimensionamento, aos modos do Programa de Residência Pedagógica, não haverá possibilidade

de uma transposição efetiva da atividade acadêmica para a práxis docente. E o discente de licenciatura continuará a ter dificuldades em planejar a sua atuação nos seus primeiros meses de atividades de futuro docente. Mas essa constatação não foge à dialética da vida social real. Tudo está em constante transformação e o processo de adaptação às mudanças é uma exigência intermitente da vida social e natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ALCANÇADOS

O Projeto Residência Pedagógica, desenvolvido pela Universidade Estadual do Pará, buscou proporcionar, aos discentes do curso de Ciências Sociais, vivências concretas no cotidiano das escolas de ensino médio da rede Estadual de Ensino.

Aproximar os discentes do curso de licenciatura do ambiente escolar da Educação Básica lhes proporciona vivenciar experiências de grande valia para a sua formação, oportunizando aprendizagens mais amplas e significativas, pois estabelece um paralelo entre o estudo teórico e a prática docente.

O ambiente escolar é um espaço dinâmico que envolve múltiplas vivências. Dessa forma, o Projeto Residência Pedagógica desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, proporcionou aos residentes o contato direto com estudantes, professores e com as atividades escolares da disciplina de Sociologia. Isso permitiu ao graduando conhecer a realidade social da comunidade e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, tendo condições de estabelecer um diálogo entre as teorias estudadas no curso de graduação e a prática docente em Sociologia.

Participar do dia a dia da escola é importante para a formação do futuro professor, pois o coloca em contato com a realidade do espaço escolar e com a prática docente. Ao vivenciar essas experiências, extraem elementos formativos relevantes para desmistificar a escola, conhecer os seus limites e possibilidades das ações educativa desenvolvidas.

O Projeto Residência, contribui também para a formação dos alunos do Ensino Médio, pois a participação dos Residentes nas atividades docentes desenvolvidas em parceria com a professora preceptora, fomentaram discussões e debates sobre temas socialmente relevantes. Ademais, ao compartilhar suas vivências acadêmicas, estimula os alunos do ensino médio a prosseguirem nos estudos e a ingressar no ensino superior.

Como ser professor de Sociologia? A prática não é apenas ensinada, mas apreendida na experiência, no percurso, no encontro, no trajeto, sob determinadas condições individuais e institucionais.

Planejamento, organização do material didático, aplicação dos conteúdos selecionados, correção de atividades, avaliações e todas as habilidades necessárias para a execução do trabalho docente junto a alunos do ensino médio foram disponibilizados aos participantes do projeto, bem como a participação ativa na elaboração e execução dos planos de aula. Dessa forma, a escola tornou-se um ambiente de formação acadêmica, disponibilizando para os Residentes um espaço real para exercer o ofício de ensinar e, a partir dessas experiências didáticas vividas, refletir criticamente sobre a ação e formação dos professores de Sociologia para o ensino médio, identificando as dificuldades e possibilidade destas ações.

As ações previamente planejadas para o Projeto Residência Pedagógica no ano de 2020-2021 tiveram alguns percalços: a maioria dos participantes não residia na cidade; e, em consequência da pandemia de COVID-19, com a suspenção das aulas presenciais, os residentes voltaram para suas cidades de origem. Neste contexto, a possibilidade de uma participação mais efetiva dentro da escola, bem como a elaboração e execução de novos projetos pedagógicos envolvendo a disciplina de Sociologia, ficaram impossibilitados de execução. Diante deste panorama, novas metodologias tiveram que ser buscadas e aplicadas.

O contexto educacional pandêmico provocou uma reestruturação do Projeto Residência, mas com o auxílio da tecnologia (internet), foi possível criar espaços de formação virtual, possibilitando realizar reuniões, debates, ministrar aulas, produzir artigos, orientar estudos, participar de encontros formativos, dentre outras possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, houve um esforço coletivo dos agentes envolvidos para assegurar as metas estabelecidas no projeto.

Com o retorno das aulas presenciais na escola-campo, os residentes tiveram a oportunidade de participar plenamente das atividades pedagógicas da disciplina de Sociologia. Observar o trabalho da professora preceptora e participar de todas as etapas do processo de ensino, com condições de analisar de forma crítica o método aplicado e propor interferências, com base na sua experiência e formação acadêmica.

Cabe ressaltar que a docência é construída por meio da formação acadêmica e da experiência vivida. Assim, a prática pedagógica vai se modificando no decorrer da vida profissional de cada professor. As oportunidades ofertadas pelo projeto Residência aos alunos do curso de Ciências Sociais disponibilizam um espaço fértil de novas aprendizagens, pois os residentes podem elencar uma série

de informações e impressões do ambiente escolar e da prática pedagógica do ensino de Sociologia; e, a partir dessas informações e impressões, vão repensar, inovar e modificar a sua prática pedagógica, construindo a sua identidade profissional.

Ao fim da execução do projeto, pode-se concluir que as ações e estratégias previamente definidas e desenvolvidas nas escolas de educação básica tiveram resultados positivos, pois contribuíram para o aperfeiçoamento do ensino de Sociologia, não só na Educação Básica (Ensino Médio), como também nas Universidades. A experiência vivida dentro do projeto possibilita a revisão de práticas docentes, criação e implantação de novos projetos pedagógicos e para as pesquisas no campo educacional.

BIBLIOGRAFIA

https//censo2010.ibge.gov.br/resultados.html

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf

Michel Verret, Le Temps des études. By Michel Verret. 2 tomes. Thèse présentée devant l'Université de Paris V. Paris Champion. 1975.

Políticas e educação : múltiplas leituras/Organização de Joaquim Gonçalves Barbosa; Maria Leite Alves; Marília Claret Geraes Duran. São Bernardo do Campo : UMESP, 202, 199 p. – (Série Educação e Realidade Brasileira 1).

RICHARDSON, Roberto Jarry, Pesquisa social: métodos e técnicas/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Perez...[et. al.]. – 3, ed, - 16, reimpr,-São Paulo : Atlas, 2015.

TOSCANO, Moema. Introdução à sociologia educacional. 14. ed. revisada e ampliada-Petropólis, RJ : Vozes, 2010.

a) Bibliografia utilizada durante as atividades do Subprojeto de Sociologia

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Pratica compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do Programa Institucional de bolsas de iniciação científica. Revista Cocar. Belém, vol 6, n.11, p. 77-85 | jan-jul 2012

BATISTA, Michelin Dayse Gomes. Por uma forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a Disciplina Sociologia no Ensino Médio. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.2, nº2, p. 51-67, jul./dez, 2018.

BODART, Cristiano das Neves (org.), 1981. O ensino de humanidades nas escolas, /Cristiano Bodart – 1º ed. – Maceió; Editora Café com Sociologia, 2019.

Curso de especialização em ensino de sociologia : nível médio : módulo 1 / Amaury C. Moraes... [et al.]. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

Curso de especialização em ensino de sociologia : nível médio : módulo 2. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

Curso de especialização em ensino de sociologia : nível médio : módulo 3. -- 1. ed. --Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

CYKMAN, Noa; FERREIRA, Carolina Arruda; NOBRE; Chari Meleine Brever Gonzales; AMARAL, Leticia Hummel. Sociologia no ensino médio: uma análise desde a percepção de estudantes de escola pública. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.2, nº1, p. 73-91, jan/jun, 2018.

ERAS, Lígia Wilhelm, Produções, perspectivas e formações: o sentido de mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.3, nº2, p. 05-10, jul./dez, 2019.

ERAS, Lígia Wilhelm. A reinvenção cotidiana nossa de cada dia: incursões, ousadia e recriação dos debates no subcampo do Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil e a arte de ser cientista social-professor. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.2, nº1, p. 01-06, jan/jun, 2018.

Fazer universidade : uma proposta metodológica. Cipriano Carlos Luckesi [et. Al.] – 16. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL Maria Valéria Barbosa Sueli Guadelupe de Lima Mendonça MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 12, N. 1, P. 159-176, JAN/JUN. 2007

GALDINO, Marcelo Sales. A autonomia na mediação didática de professores de Sociologia do ensino médio diante dos livros didáticos. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.3, nº1, p. 26-44, jan./jun, 2019.

GOMES, Elias Evangelista. Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.3, nº2, p. 73-94, jul./dez, 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018

O Ensino Sociológico nos Estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica Elisabeth Chatell Gérard Grosse; Université de Rouen, Rouen – França Lycée Racine, Paris – França Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Os rumos da sociologia na educação básica : ENESEB 2017, reformas, resistências e experiência de ensino / Haidée Caruso, Mário Bispo dos Santos (orgs). – Porto Alegre: Cirkula, 2019.

Pesquisa e eficácia escolar: origens e trajetórias / Nigel Brooke, José Francisco Soares, organizadores. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Blooker; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

Políticas e educação : múltiplas leituras/Organização de Joaquim Gonçalves Barbosa; Maria Leite Alves; Marília Claret Geraes Duran. São Bernardo do Campo : UMESP, 202, 199 p. – (Série Educação e Realidade Brasileira 1).

Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos. Cristiano das Neves Bodart (org.) MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 23 N. 2, P. 455-491, MAI./AGO. 2018

Qualidades e políticas públicas na educação 5 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. Ponta Grossa PR: Atena Editora, 2018. (Qualidade e Politicas Publicas na Educação; v. 5).

RICHARDSON, Roberto Jarry, Pesquisa social: métodos e técnicas/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Perez...[et. al.]. – 3, ed, - 16, reimpr,-São Paulo : Atlas, 2015.

RODRIGUES, Ana Luísa. a formação ativa no ensino das ciências económicas e sociais em portugal. cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais | vol. 2, nº.2| p.134-145 | jul./dez. 2018.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. Ensino de Sociologia em Sobral/CE: entre os desafios o reconhecimento curricular e as práticas de ensino. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol.1, nº1, p. 206-226, jan./jun, 2017.

Sociologia escolar: ensino discussões e experiências / Cristiano das Neves Bodart (org.) ; Alexander Magalhães ...{et. al] – 1. ed. – Porto Alegre, Cirkula, 2018.

TOSCANO, Moema. Introdução à sociologia educacional. 14. ed. revisada e ampliada-Petropólis, RJ : Vozes, 2010.

Capítulo 14

10.37423/250509971

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO NA DOCÊNCIA PELA PERSPECTIVA DE DOIS LICENCIANDOS EM ELETROMECÂNICA

André Luis Oliveira da Silva

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM LOGÍSTICA E TRANSPORTES LUIZ PINTO DE CARVALHO

Railda Maria bispo de Jesus

Instituição: IFBA Campus Simões Filho

Albert de Jesus Mesquita

Instituição: IFBA (Licenciando em Eletromecânica)

Lucimero dos Santos Farias

Instituição: IFBA (Licenciando em Eletromecânica)

Resumo: O Programa de Residência Pedagógica torna-se imprescindível durante o processo de formação inicial para a docência, pois propicia aos futuros profissionais a completa imersão no ambiente que envolve a realidade do cotidiano escolar. Esta experiência fornece os primeiros subsídios necessários à construção da identidade docente. Sendo assim, percebe-se que a formação docente perpassa as instâncias do conhecimento científico e metodológico. O objetivo deste relato é apresentar os processos imersivos vivenciados por dois licenciandos em Eletromecânica durante as aulas na escola-campo, apresentando questões que envolvem a formação inicial do profissional para a docência e a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem. Frente aos novos desafios, é preciso formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, autônomo, capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel nesta realidade.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Formação Docente; Residentes; Imersão na Docência;

1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo apresentar as experiências iniciais de imersão na docência propiciadas pelo Programa de Residência Pedagógica, pela perspectiva de dois licenciandos em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Simões Filho. Realizado no Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho - CEEP, denominada pelo programa como escola-campo, situada no bairro de São Caetano, Salvador – Bahia.

Vinculada ao sistema de ensino público estadual, ela se configura como uma unidade escolar que disponibiliza para seus estudantes a educação de formação básica, ou seja, as séries finais do ensino médio. Concomitante a esta modalidade de ensino, também são ofertados em suas instalações seis cursos técnicos de nível médio. A escola foi selecionada para participar do Programa de Residência Pedagógica por atender aos critérios estabelecidos no Edital 24/2022, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).




Escola campo (pavilhão com salas de aula e laboratórios)

Nos editais lançados pela CAPES com direcionamento para o Programa de Residência Pedagógica, são estabelecidas algumas diretrizes para o desenvolvimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da rede pública de educação básica. Fomentar a articulação destas parcerias se torna cada vez mais evidente e vital, pois permite concatenar os percursos formativos construídos na academia durante a formação teórica com a completa imersão na docência através dos ambientes da educação básica.

Esta aproximação promovida pelo Programa de Residência Pedagógica entre a IES e a unidade de educação básica contribui para estreitar os vínculos, aprimorar o compartilhamento de informações e

dos processos metodológicos existentes nestas unidades de ensino. Ainda por meio desta parceria possibilita-se ao licenciando experienciar a imersão no ambiente e na rotina escolar, fazendo-lhe refletir sobre como associar sua formação acadêmica com a prática profissional e somando a todo esse processo de reflexão a disposição para construir novos saberes.

Para propor mudanças na formação do professor é preciso alcançar as subjetividades fazendo com que os residentes percebam a necessidade dessa transformação, em suma: "não basta que o professor conheça novas teorias no campo da ciência e da educação, como pressupõe o paradigma da racionalidade técnica; é necessário que ele seja estimulado a formular perguntas sobre questões fundamentais em torno de si mesmo e sobre as tarefas que cumpre" (FREITAS e VILLANI, 2002, p.7).

2 METODOLOGIA

Seguindo o calendário das atividades que foram estabelecidas pelo programa de Residência Pedagógica passamos a frequentar as instalações da escola campo em maio de 2023 até a conclusão do programa abril de 2024. Em um primeiro momento fomos apresentados à coordenadora pedagógica e ao corpo docente da escola, logo em seguida, o professor preceptor nos acompanhou durante visita às instalações da escola, mostrando-nos o pavilhão destinado às salas de aulas, sala dos professores. No segundo pavilhão encontram-se os laboratórios e as demais salas de aula da escola.

Depois de realizado todo este processo inicial de ambientação escolar e interação com alguns discentes, nos direcionamos para as salas de aula a fim de conhecer as turmas, o curso realizado por cada uma delas e suas respectivas disciplinas. Neste momento passamos a conhecer também algumas particularidades referentes às turmas, uma delas no que diz respeito às dificuldades relacionadas à aprendizagem de alguns conteúdos ministrados por não possuírem uma base de conhecimentos prévios necessários ao entendimento daquele assunto.

Passamos a frequentar as aulas dos cursos subsequentes de Técnico em Eletromecânica e Técnico em Eletrotécnica, nas disciplinas de Máquinas Térmicas e Instalações em Baixa Tensão - IBT respectivamente, em turmas do terceiro semestre noturno, as nossas participações nas aulas aconteciam sempre às quartas-feiras nos horários: 19h:00min/19h:40min e das 19h:40min/20h:20min. As aulas em sua maioria eram ministradas de maneira expositiva dialogada, sempre procurando fomentar a participação dos alunos.

A nossa transição da fase de observação para a regência em sala de aula ocorreu alguns meses após estarmos ambientados com a realidade da rotina escolar. Quando de fato o residente assume a turma,

mesmo com a orientação do professor preceptor, ele percebe quão grande é a responsabilidade que tem nas suas mãos ao realizar a prática da profissão docente, passando a desenvolver percepções para os direcionamentos pedagógicos e metodológicos que talvez fora da realidade deste ambiente não as desenvolveria com o mesmo significado.

Durante a regência das aulas adotamos como metodologia uma postura pedagógica que em alguns momentos assemelhava-se um pouco com a prática já adotada pelo professor preceptor em suas aulas, por considerarmos suas abordagens bastante satisfatórias no sentido de potencializar o aprendizado e estimular a participação dos alunos. Ao ser-nos dada a oportunidade para ministrar algumas aulas durante este processo de imersão na prática profissional docente, refletimos sobre a importância da aplicação de metodologias que pretendem reforçar a aprendizagem favorecendo a construção e consolidação de novos conhecimentos.

Fomentar a participação dos estudantes durantes as aulas provocando-os com perguntas que lhes tiravam da zona de conforto ao mesmo tempo que lhes permitiam partilhar seus conhecimentos prévios e a dialogarem sobre suas dúvidas e incertezas a respeito dos assuntos ministrados na aula, esta foi uma das estratégias que adotamos para atrair a atenção dos alunos durante a nossa regência, visto que, constatamos a existência de uma multiplicidade de conhecimentos ali presentes.



A prática como materialização dos saberes docentes.

Como forma de consolidar o aprendizado teórico com base nos conteúdos abordados em sala de aula, foram realizadas aulas práticas nos laboratórios da escola. Essas instalações dispõem de alguns equipamentos e instrumentos (motores, transformadores, inversores de frequência, instrumentos para medição, entre outros) que muito nos auxiliaram durante estas aulas.

Os alunos ficaram muito empolgados com a possibilidade de poderem conhecer os equipamentos e os relacionar com o assunto visto em sala de aula.

Nesses momentos até nós participamos deste entusiasmo pois aí é onde percebemos porque a indissociabilidade entre teoria e prática se faz tão importante para os percursos da aprendizagem.



Laboratório de Eletrotécnica da escola campo

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa Residência Pedagógica, é fundamental na formação do residente, pois contribui para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento de sua carreira no processo de ensino e aprendizado. Nestes primeiros contatos como professor residente, tivemos resultados esperados e outros que ficaram como aprendizado, já que faz parte do cotidiano enfrentado nas escolas, mas que vimos de perto.

O Programa Residência pedagógica, representa uma prática, um estágio para nossa carreira, pois colocamos todo conhecimento adquirido ao longo do curso em prática, a didática em prática. Pois a didática se caracteriza como a mediação entre as bases teórico científico da educação escolar e prática docente.

O residente chega com muitas perspectivas e ideias, quer buscar desenvolver várias metodologias para o aprendizado da turma, preparar aulas em que tenha a interação com os alunos, busca fazer atividades práticas nos laboratórios. Mas nem sempre ocorre como o planejado, pois, ficamos com o aprendizado na dependência de recursos para todas as ideias serem atendidas.

Um resultado esperado que já tínhamos noção em enfrentar foi a falta de alguns recursos para enriquecer ainda mais o aprendizado dos alunos. Com isso, percebemos o quanto é importante ter o domínio das bases teórico científicas e técnicas, e articulação com as exigências do ensino, pois permite maior segurança profissional. A importância do domínio teórico, ter a técnica para saber explicar os assuntos. E como citamos, cada turma tem suas particularidades, alguns alunos têm a facilidade de lidar com o conteúdo e outros a dificuldade, pôr as vezes não ter tido uma base solida (não conseguíamos aprofundar em determinados cálculos na resolução de uma questão em sala), ou ter muito tempo em que parou de estudar.

Um outro resultado problemático identificado e que traz uma grande discussão, não foi apenas a falta de alguns recursos, pois sabíamos que toda escola, por mais equipada que seja, pode faltar algo para podermos colocar nossas ideias na prática. O principal ponto problemático foi confirmar a discussão do professor José Carlos Libâneo, em que no Brasil a educação é voltada a formar os alunos para o mercado de trabalho. Percebemos até a cobrança por parte dos alunos em aprender a fazer algo para utilizar no trabalho ou no seu cotidiano, querem aprender fazer e não aprender o porquê aquilo é feito daquela maneira. Uma grande barreira é conseguir fazê-los pensar fora da caixa, compreender criticamente.

> Os grupos que detêm o poder político e econômico querem uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como natural a desigualdade social e o atual sistema econômico. Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. (Libâneo, didática velha e novos temas, pág. 5).

Para resolução desse problema, percebemos o esforço do nosso preceptor para atrair, despertar esse pensamento crítico dos alunos, através de metodologias ativas, provocações ao desenvolver um trabalho, a exemplo de um trabalho de conclusão de curso em que acompanhamos o desenvolvimento de um projeto Amassador de latinhas automático. Em que os alunos tinham que fazer pesquisa de campo para poder desenvolver o equipamento e pensar como resolver os problemas que iam surgindo.

Outro resultado obtido nessa experiência de formação docente e que traz outra grande discussão, foi a evasão escolar. Em uma turma, tivemos essa oportunidade de passar por essa experiência, chegou ao ponto de ser frustrante preparar uma aula pratica ou atividade para fazer em equipes e a turma ter apenas dois ou três alunos, quebrando todo planejamento daquela aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação inicial de professores passa pela compreensão do papel da subjetividade do docente neste processo, entendendo que suas ações serão definidas pelos significados que eles produzem, dos conhecimentos absorvidos e das leituras que fizeram dos espaços de prática vivenciados em sua formação.

Nessa perspectiva, o Programa da Residência Pedagógica considera os sujeitos participantes como protagonistas de seus processos de formação e tem consciência de que são gerados conhecimentos individuais a partir de como cada residente compreende, interpreta e ressignifica os conteúdos e metodologias em suas ações em contextos educacionais.

Consideramos importante destacar que todo o processo de formação inicial e a preparação que obtivemos por meio das atividades teóricas e práticas, das quais desenvolvemos durante os 18 meses participando do Programa de Residência Pedagógica, foram cruciais para nos proporcionar um amadurecimento pessoal e profissional, tornando-nos mais reflexivos sobre a nossa prática como professor e nos auxiliando na construção de novos saberes. Daí reiteramos a importância da valorização de um programa com tal envergadura.

A imersão na docência através do Programa de Residência Pedagógica, nos fez compreender empiricamente a importância das políticas públicas de acompanhamento e de preparação dos graduandos no processo de iniciação à docência. Com a aproximação ao ambiente escolar tivemos a oportunidade de experienciar a prática de ensino desde a sala de aula até o funcionamento da gestão escolar, neste contexto foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação teórica e identificar que o exercício da profissão docente requer um processo de formação continuada.

A partir das experiências proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica, podemos afirmar sobre as suas contribuições de forma extremamente efetiva na formação inicial para os alunos dos cursos de licenciatura, pois oportuniza melhores condições para a entrada do licenciando no campo do estágio. Outro aspecto positivo promovido pelo programa de Residência Pedagógica para o graduando está na possibilidade de o residente vivenciar o dia a dia de um professor no exercício de sua função.

Por meio dessa vivência de maneira mais efetiva no ambiente escolar proporcionada pelo Residência Pedagógica é que o licenciando poderá, a partir da prática docente, tornar-se um profissional qualificado para exercer a profissão de professor. Por conseguinte, fazer parte do programa nos

permitiu conhecer caminhos possíveis para agirmos como futuros docentes ao mesmo tempo que nos proporcionou como residentes um estímulo para seguir a profissão de professor.

Consideramos que a Residência Pedagógica se configura como um espaço privilegiado que possibilita a permuta de saberes entre o curso de licenciatura em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA e a escola de educação básica Luiz Pinto de Carvalho, ambas instituições participantes deste programa. Esta parceria favorece o surgimento de saberes e conhecimentos que irão ressignificar o processo da formação inicial de professores.

Deseja-se que com o desenvolvimento do projeto e com o esperado engajamento dos alunos/residentes, dos preceptores e dos professores orientadores da IES, as experiências com a escola campo exponham a necessidade da criação de novas diretrizes para o Estágio Supervisionado, com maior articulação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e novos temas. Goiânia: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, p. 5-24, 2006. ISSN 3 e4.

Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins; Alba Regina Battisti de Souza; Lourival José Martins Filho (Organizadores).

Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Capítulo 15

10.37423/250509974

UMA VIAGEM A BRASÍLIA ONÍRICA E SURREALISTA DE CLARICE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE EM CLARICE DE ROGER MELLO E FELIPE CAVALCANTE

Ana Luiza Borges Batista Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Resumo: A monografia busca refletir sobre as possíveis intertextualidades, e movimentos surrealistas, presentes na obra *Clarice*, de Roger Mello e Felipe Cavalcante. Em *Clarice* uma garota tenta sobreviver à ditadura militar. Permeada e afogada no meio de silêncios por consequência da ditadura, como o desaparecimento da mãe e o sumiço do pai, ela busca compreender os acontecimentos tirando conclusões com as notícias que escuta dos adultos. Por ser uma narrativa psicológica infantil a maneira de demostrar os devaneios e as introspecções da menina é por meio da ilustração e projeto gráfico. Desse modo, a obra dialoga com o surrealismo, já que os objetos são tirados do seu uso comum e transformados de acordo com os silêncios vividos pela menina. Enquanto isso, os autores traçam intertextualidades com o surrealismo, paisagismo, literatura, sociologia, história e escultura, que são importantes para apresentar ao público jovem referências das quais eles não têm. Tudo isso, por meio da ilustração e projeto gráfico que é de extrema importância para construção de sentidos na obra. As principais referências teóricas deste trabalho foram, Nikolajeva e Scott (2011) para falar sobre o projeto gráfico, Colomer (2017) para falar sobre a literatura juvenil e Kristeva (1974) para explorar a intertextualidade presente na obra. Dessa forma, será mostrado como o uso da intertextualidade criou uma obra rica e multifacetada e como o projeto gráfico colocou tudo isso em prática.

Palavras-chave: Surrealismo; Projeto Gráfico; Intertextualidade; Literatura Juvenil.

INTRODUÇÃO

Roger Mello é um dos principais autores e ilustradores da Literatura infantil e juvenil contemporânea. Suas obras vêm alcançando relevância e influência nas produções para crianças e jovens, inclusive venceu o importante Prêmio Internacional Hans Christian Andersen no ano de 2014, na categoria "Ilustrador". Uma das suas obras mais importantes é Clarice, publicada em 2018. A obra nos conta a percepção de uma criança sobre a ditadura militar brasileira1. O enredo se passa entre 1960 e 1970, sob o olhar da protagonista Clarice. A narrativa começa com a enigmática cena de livros sendo jogados em um rio, e toda a trama discorre sobre esses livros subversivos cuja leitura foi proibida por E.L.E.S2

Para explorar os temas complexos da ditadura por meio da perspectiva da protagonista Clarice, a obra não apenas mergulha nas experiências individuais, mas também estabelece conexões intertextuais com outras obras e contextos históricos. A literatura juvenil frequentemente utiliza elementos intertextuais para enriquecer suas narrativas e promover uma reflexão mais profunda sobre questões sociais e históricas. Ao tecer essas conexões intertextuais, tanto com obras literárias quanto com movimentos artísticos e figuras históricas, Clarice e outras obras contemporâneas transcendem as fronteiras do tempo e do espaço, oferecendo aos leitores uma experiência rica e multifacetada que amplia sua compreensão do passado e do presente.

É com uma frase da autora Clarice Lispector que o autor começa o livro, "certos silêncios fazem meu filho dizer: puxa vida, os adultos são de morte" (Lispector, 1970). A frase pode ser conectada com a obra de Roger Mello, pois é justamente sobre esses certos silêncios que o texto verbal e o não verbal de Clarice são construídos, criando uma narrativa permeada por acessos aos pensamentos da mente de Clarice. A menina Clarice vive em Brasília, cidade onde a ditadura militar ocorreu com mais força. Clarice vive essa realidade ditatorial de maneira muito confusa, já que o pai, supostamente, trabalha para E.L.E.S e a mãe foi capturada pelos militares. Clarice não é uma narradora confiável, a menina se perde em suas lembranças e no que imagina; a narradora busca o imaginário como maneira de se alienar da dor do real.

O escritor Roger Mello viveu a infância em Brasília, durante a ditadura militar. Desta forma esse não é um livro inteiramente fictício, pois também há resquícios autobiográficos. Ele viu, assim como Clarice, sua tia jogando os livros fora no rio. Para o projeto gráfico, Roger Mello buscou alguém mais jovem e que não tenha vivido esse contexto histórico. A escolha foi feita com o objetivo de integrar um olhar mais contemporâneo à obra. Ele escolheu como ilustrador seu sobrinho Felipe Cavalcante. Dessa

forma, a obra foi idealizada pelos dois, tio e sobrinho, cujos silêncios na narrativa dão, paradoxalmente, voz à confusão que Clarice vive interiormente. Além disso, é a articulação do texto verbal com as ilustrações que reforça aspectos de intertextualidade com o movimento modernista brasileiro e com a Brasília moderna.

Dessa forma, em relação ao texto não verbal, o projeto gráfico de Felipe Cavalcante nos mostra a mente confusa de Clarice que vagueia pelas margens do que acontece e do que já aconteceu. Em alguns trechos percebemos o quanto os silêncios (ausências e lacunas) são grandes na vida de Clarice "No mais, as coisas ficam assim sem muita explicação no mundo dos livros afundados" (Mello, 2018, p. 11). Além disso, segundo Mell Brites, "Em determinados pontos da narrativa, Clarice parece estar entre a realidade e a fantasia, em uma espécie de devaneio" (Brites, 2022 p. 356). Assim, a narrativa se torna confusa, o leitor se perde no meio de tantos silêncios e na confusão que a personagem faz com as lembranças e sentimentos. Além disso, a protagonista está mais empenhada em narrar as sensações que o mundo lhe dá e pouco se importa de descrever acontecimentos da maneira fiel.

Dessa forma, fragmentos do que pode ter ocorrido são entregues ao leitor por meio do texto verbal e não verbal. O projeto gráfico de Cavalcante desdobra sobre a ótica de Clarice, seguindo assim uma narrativa também confusa à beira das lembranças. "Ao mesmo tempo que é obrigada a lidar com dificuldades que lhe exigem a maturidade de um adulto e vive assim o avesso da infância ou pré-adolescência [...]" (Brites, 2022 p. 356). Dessa maneira, Clarice se torna uma narradora não confiável que destrincha acontecimentos da maneira que vem à mente, valorizando o tempo psicológico na narrativa. Entende-se que a personagem que busca o imaginário como forma de se alienar ao real e lhe causa dor, por isso, a confusão tão grande na narrativa. Desse modo, Cavalcante conseguiu transpor todo o imaginário de Clarice, e, medos, incertezas e lembranças.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a intertextualidade na narrativa, especialmente por meio das ilustrações e do projeto gráfico da obra, visando sempre entender o quanto esses traços intertextuais acrescentam sentidos fazendo do livro uma obra de valor estético que pode ser lida por várias idades. A intertextualidade se dá no diálogo com a literatura com Clarice Lispector, o paisagismo de Brasília com Burle Marx, as artes plásticas com Maria Martins, o sociólogo Karl Marx. Dessa maneira, os idealizadores do projeto buscaram traçar intertextualidades entre Brasília e seu tempo.

Ao perceber a complexidade da narrativa, entendemos o quanto é importante a pesquisa em Literatura Juvenil, cujo papel fundamental é desenvolver uma compreensão aprofundada dos sentidos da literatura voltada para os jovens. Ao investigar as tendências, temas e estilos presentes nesse

gênero literário, os pesquisadores podem identificar não apenas as necessidades e interesses dos leitores jovens, mas também entender como a literatura juvenil reflete e, ao mesmo tempo, influencia os aspectos sociais, culturais e políticos da sociedade. Além disso, a pesquisa nos permite analisar criticamente as obras, contribuindo para o desenvolvimento de um corpus teórico robusto para o reconhecimento da importância desse gênero literário na formação cultural e intelectual dos jovens leitores.

As pesquisas sobre ilustração e projeto gráfico também desempenham um papel crucial na Literatura Juvenil, pois a apresentação visual das obras tem um impacto significativo na experiência de leitura dos jovens. Ao investigar as técnicas, estilos e abordagens utilizadas, os pesquisadores podem entender melhor como os aspectos visuais complementam e enriquecem a narrativa textual, contribuindo para a imersão e compreensão dos jovens leitores. Além disso, a pesquisa nesta área possibilita a inovação e o desenvolvimento de novas abordagens que estimulam a imaginação e a criatividade dos leitores jovens.

A análise de Clarice assume uma importância no contexto da Literatura Juvenil devido à abordagem sensível e corajosa do livro ao falar de temas complexos, como a ditadura militar. A pesquisa sobre a obra permite uma compreensão mais profunda das camadas de significado e das conexões intertextuais presentes na narrativa, além de destacar o impacto da obra na consciência histórica e cultural dos leitores jovens. Além disso, a análise da obra destaca o valor da diversidade de vozes e perspectivas na Literatura Juvenil, enriquecendo o repertório literário dos jovens leitores e promovendo uma maior compreensão e empatia em relação às experiências humanas.

A monografia está dividida em três capítulos, sem contar a introdução e considerações finais: no primeiro capítulo é destacada a importância da literatura juvenil e do projeto gráfico; no segundo capítulo, os conceitos de intertextualidade e surrealismo são apresentados conceitualmente. Por sua vez, o último capítulo apresenta a análise da obra e finalmente, as considerações finais, em que visualizamos o quanto a intertextualidade foi importante para enriquecer os sentidos construídos pela leitura da obra.

1 A LITERATURA JUVENIL E A IMPORTÂNCIA DA ILUSTRAÇÃO E DO PROJETO GRÁFICO

Clarice é uma obra que está catalogada como obra juvenil ou ficção infantojuvenil brasileira. Como é característica de uma obra endereçada a jovens, o projeto gráfico, a capa, os elementos paratextuais e as ilustrações recebem uma atenção especial. Por isso, o presente capítulo apresenta brevemente a

definição de literatura juvenil, além de apresentar aspectos relacionados à importância da ilustração e do projeto gráfico na construção de sentidos e interpretações na leitura do público juvenil.

1.1 LITERATURA JUVENIL

A literatura é a expressão de uma sociedade, suas crenças, costumes, fabulamentos, poéticas. Candido comenta:

> […] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1989, p. 113).

A literatura infantil e juvenil é fundamental para formação de crianças e jovens, tanto em uma perspectiva de formação de leitoras, como para a humanização. Como aponta Antonio Candido, a literatura é o sonho acordado da civilização (Candido, 1989). Como o sonho é a poesia do sono, a literatura é a poesia da vida, e ambas são necessárias. Em cada página os universos são descobertos, podendo modificar almas e mentes, segundo Candido (1989). A literatura não desvenda a sociedade, mas mostra sua complexidade até as profundezas. É nas entrelinhas de experiências de leitura que traçamos nossa jornada de transformação e reconstrução. A literatura é capaz de mexer com nosso interior a ponto de brotar ideias e emoções, nos transformando em seres complexos e conscientes.

A literatura infantil e juvenil, assim como qualquer outra, humaniza as crianças que estão se descobrindo no mundo, e, também, humaniza as crianças que habitam dentro de todos nós.

Por isso, é importante destacar a evolução da literatura juvenil desde o século XX até os dias atuais, observando como ela passou de um manual de comportamento para uma expressão artística de valor estético, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas de sua época. No século XXI, a literatura juvenil se afastou da moralidade e pedagogia para abordar temas complexos e controversos de forma profunda e honesta, como crítica social, memória histórica e desafios psicológicos enfrentados pelos adolescentes, utilizando diferentes técnicas narrativas e estilísticas para cativar seu público e oferecer reflexões sobre seu potencial transformador.

Segundo Colomer (2017), na década de 1960, a família burguesa começou a tratar a infância e a adolescência como um aspecto de mudança psicológica e social. Essa mudança se deu pelo

desenvolvimento econômico e cultural da sociedade ocidental. A cultura e a maneira de criar esses cidadãos mudaram também. Era preciso de uma literatura destinada a esses jovens e crianças. No século XVIII, a literatura infantil começou como forma de manual de como as crianças deveriam se portar e sua preocupação não era artística e sim utilitária: a experiência da leitura precisava ensinar algo. Entretanto, após o desenvolvimento da literatura endereçada para crianças, autores passaram a criar para crianças obras com valor artístico e estético. Um processo semelhante ocorreu com a literatura juvenil. Na década de 70, a literatura juvenil passa a atrelada ao utilitarismo e às demandas de mercado. A motivação para as obras era o lucro, a venda e a tiragem de edições. Teresa Colomer contextualiza essas mudanças:

> Em todo este período, os valores transmitidos pelos livros mudaram substancialmente (item 4.1); o mundo refletido nas obras atualizou sua imagem para fazê-la corresponder às mudanças sociológicas e com as novas preocupações sociais (item 4.2); os diferentes sistemas culturais e artísticos influenciam a literatura dirigida à infância e adolescência (item 4.3); criam-se novos tipos de livros, tanto para o mercado gerado pelo aumento da escolaridade para os pequenos não leitores e para os adolescentes, como para satisfazer as necessidades de uma sociedade baseada no ócio e no consumo, na qual já irrompiam as novas tecnologias (item 4.4) (Colomer, 2017, p. 189).

A transformação da literatura juvenil desde o século XX até os dias atuais revela uma jornada marcante, na qual a arte de contar histórias para os jovens transcende seu papel inicial de guia moral para se tornar um reflexo criativo das mudanças sociais, culturais e políticas (Colomer, 2017). Ao abraçar temas complexos e controversos, como crítica social, memória histórica e desafios psicológicos, a literatura juvenil contemporânea oferece uma plataforma para reflexão e transformação. O pesquisador de Literatura juvenil João Ceccantini aponta que “as obras são postas à prova quanto a sua autonomia estética e quanto a sua capacidade humanizadora segundo uma problematização que recusa qualquer abordagem pasteurizada e apaziguadora, deixando emergir sem pudor vasta gama de forças contraditórias e nem por isso menos legítimas” (Ceccantini, 2010, p.82).

Nesse sentido, a literatura juvenil de qualidade se posiciona como um espelho das preocupações e aspirações de geração, enriquecendo o panorama literário e contribuindo para o amadurecimento intelectual e emocional de seus leitores. Dessa forma, essas mudanças desafiadoras começaram a ser tratados como temas fraturastes aos jovens, livros que falam sobre processos históricos desafiadores, morte, complexidade da vida e sexualidade se tornaram, por exemplo, temas comuns. A literatura juvenil deixou de ser uma obra menos moralista e pedagógica para se tornar uma obra de valor estético e sem os adjetivos, destinados a jovens. O que contribui para esse panorama é justamente o

surgimento "[...] de uma geração de autores que, após o momento de consolidação e franca expansão do gênero juvenil (1980- 2000), vem renovando de forma bastante criativa o cenário da literatura juvenil brasileira" (Aguiar; Ceccantini; Martha, 2012, p. 8). No viés empreendido neste presente trabalho, Roger Mello pode ser considerado como pertencente a essa geração de autores que renovou a literatura juvenil no Brasil.

Com as mudanças sociológicas vieram as preocupações com a crítica social. A literatura juvenil defende a liberdade individual, a democracia, a oposição ao autoritarismo. A denúncia à alienação e à exploração da sociedade industrial moderna novas é uma das novas preocupações da literatura juvenil, "Um tipo especial de reflexo social refere-se, não ao que a sociedade é nesse momento, mas sim à lembrança do passado que se deseja passar às futuras gerações" (Colomer, 2019, p. 207).

A memória histórica é outra pauta agora na literatura juvenil. Os relatos de guerra, valores sociais e a representação de cada época são trazidos aos adolescentes. Ela veio como conscientização de fatos históricos e a luta humana pela liberdade e democracia. Como veremos, a obra Clarice trabalha esse espectro da literatura ao abordar as percepções de uma menina sobre a ditadura militar brasileira e a luta pela liberdade individual. A conscientização sobre o custo da guerra, a exaltação da luta humana pela liberdade e a advertência dos erros sociais urgentes são narrados nessa literatura:

> Assim, desde a segunda guerra mundial, a narrativa histórica não se desenvolveu a partir da exaltação de heróis concretos, nem muito menos sobre louvor de façanhas bélicas ou de conquistas. Pelo contrário, dirigiu-se a utilizar protagonistas anônimos para descreverem um período com projeção atual ou denunciar a história oficial dando voz aos povos historicamente oprimidos (Colomer, 2017, p.208).

A narrativa psicológica deixou de ser apenas para adultos. Tornou-se uma prática comum nas obras endereçadas a jovens. Entretanto, tratar de tais temas com os jovens é um desafio para os autores: é preciso abordar sem parecer ser um manual de História, captar a atenção dos jovens de forma orgânica. Um recurso usado é acessar a mente de personagens adolescentes. Assim, a introspecção psicológica e o monólogo interior passam a ser recursos explorados pela literatura juvenil: "essas cenas estranhas e imagens múltiplas projetam aspectos de caráter comparáveis aos mecanismos internos da mente que a ficção psicológica tenta sondar" (Nikolajeva, Scott. 2013, p. 137). Com isso, a evolução da narrativa psicológica em primeira pessoa, que adentra os mistérios dos pensamentos da criança e ou do adolescente, torna-se um instrumento narrativo provocativo para crianças e jovens.

1.2 A importância da ilustração e do projeto gráfico na literatura juvenil

Na literatura contemporânea voltada para crianças e jovens, o livro tem se transformado em um objeto híbrido e multimodal, no qual o design gráfico e os elementos visuais desempenham papéis fundamentais na construção de significados. A crescente integração de ilustrações e design não se limita a uma mera adição estética, mas redefine a própria natureza do livro, incorporando múltiplas formas de representação que vão além da palavra escrita. Como ressaltado por Hasset e Curwood (2009), em muitos textos modernos, a comunicação não é centrada exclusivamente na impressão, mas envolve uma combinação de gráficos, imagens e outros elementos que ampliam e, muitas vezes, substituem a palavra impressa como principal veículo de significado.

Esse desenvolvimento evidencia a necessidade de uma abordagem de leitura que transcenda a visualização do texto. Na contemporaneidade, os livros não só solicitam a leitura com os olhos, mas também envolvem uma experiência tátil e sensorial mais rica, refletindo a pluralidade e a complexidade de sua composição (Navas, 2020). O projeto gráfico se torna crucial, não apenas para a estética do livro, mas para a criação de uma experiência de leitura que integra diversos sentidos e modos de percepção, demonstrando a importância de considerar o design como um elemento essencial na construção de sentido na literatura atual.

O design gráfico, ao invés de ser visto como um adereço visual no processo de criação de um livro, emerge como um elemento fundamental na construção da obra. A articulação entre texto e imagem, a escolha dos materiais e a definição da estrutura visual são decisões que

moldam profundamente a experiência do leitor. Ao analisarmos as palavras de Navas (2022), compreendemos que o designer gráfico não apenas colabora na criação da obra, mas assume um papel de coautor, responsável pela aparência geral do livro e pela harmonia entre todos os seus elementos.

Diferentemente da visão que considera o design gráfico como um elemento "paratextual", ou seja, secundário à escrita, a pesquisa demonstra que a forma como um livro é apresentado visualmente influencia significativamente a sua leitura e interpretação. Roger Chartier (1996) nos lembra que cada aspecto material do livro, desde o formato até a tipografia, afeta a maneira como o texto é recebido

e compreendido pelo leitor. Assim, o design gráfico não é um ornamento, mas uma ferramenta poderosa para a construção de sentidos e a criação de experiências de leitura únicas.

As autoras Maria Nikolajeva e Carole Scott falam sobre a importância dos elementos visuais, como coloração, para transmitir a visão de mundo da personagem:

> [...] por motivos óbvios, as imagens carecem da possibilidade de foco interno, pelo menos em um sentido direto - os sentimentos do personagem podem ser naturalmente transmitidos por expressão facial, posição na página, tom, cor e outros recursos gráficos. Embora o narrador introspectivo, junto com o em primeira pessoa, tenha se tornado um dos mais comuns nos romances psicológicos infantis contemporâneos, o uso da introspecção é essencialmente restrito no livro ilustrado. Porém, esse tipo de livro possui seus modos peculiares de transmitir um ponto de vista "subjetivo" (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 157)

A introspecção, tão intrínseca à literatura, encontra desafios únicos no universo dos livros ilustrados3. A imagem, por sua natureza estática, não pode diretamente expressar os fluxos de consciência e os pensamentos íntimos de um personagem como um narrador em primeira pessoa faria em um romance (Nikolajeva e Scott, 2011). Por isso, as ilustrações e o projeto gráfico são tão importantes para a narrativa psicológica infantil. A linguagem corporal e as expressões faciais, elementos visuais universais, são poderosas ferramentas para transmitir emoções e estados mentais. As cores e a atmosfera das páginas e das ilustrações também, além da paleta de cores e a atmosfera geral de uma ilustração podem criar um clima emocional específico. Tons escuros e sombrios podem sugerir tristeza ou medo, enquanto cores vibrantes e quentes podem transmitir alegria ou entusiasmo.

A combinação de texto e imagem em um livro ilustrado cria um diálogo complexo que pode aprofundar a exploração da subjetividade. O texto pode fornecer contexto e informações adicionais sobre os pensamentos e sentimentos de um personagem, enquanto as ilustrações podem visualizá-los de forma mais abstrata ou simbólica. Embora a introspecção não seja expressa de forma tão direta nos livros ilustrados, esses recursos visuais permitem que os autores criem narrativas ricas e complexas que exploram a subjetividade de seus personagens. A experiência de leitura de um livro ilustrado é, em grande parte, uma experiência visual, e as imagens têm a capacidade de evocar emoções e reações nos leitores de forma profunda e pessoal (Nikolajeva e Scott, 2011).

Ao explorar elementos como a tipografia, a distribuição do texto na página, as cores e os materiais utilizados, o designer gráfico tem a capacidade de expandir os limites tradicionais do livro e criar obras que dialogam com diferentes públicos e formatos (Oliveira, 2008). A escolha de uma tipografia legível, por exemplo, pode conferir ao livro um ar sofisticado e atemporal, enquanto o uso de cores vibrantes

e ilustrações expressivas pode atrair um público mais jovem e dinâmico. Ao compreender o papel fundamental do design gráfico na construção do livro, o pesquisador pode aprofundar sua análise e contribuir para um debate mais amplo sobre a relação entre forma e conteúdo na produção editorial.

No universo da literatura, a interação entre texto e imagem muitas vezes se revela como uma dança intrincada, onde palavras e ilustrações se entrelaçam para criar mundos vibrantes e experiências sensoriais únicas. Este é o caso da obra Clarice, uma narrativa que mergulha nas profundezas da mente de sua protagonista, explorando seus sentimentos, vazios e anseios por meio não apenas das palavras escritas, mas também das imagens que as acompanham. Para Odilon Moraes:

> Da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim à ideia de um morar dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que juntos componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro (2008, p.49 50).

O livro, quando concebido como uma obra de arte, transcende a mera função de veicular texto. A interação entre texto, imagem e design gráfico cria uma sinestesia que envolve todos os sentidos do leitor, proporcionando uma experiência única e multifacetada. Como apontam Moraes (2008) e Santaella (2005), essa pluralidade de linguagens não se limita à soma das partes, mas à criação de um todo coeso e interconectado, no qual cada elemento contribui para a construção de significados mais profundos e complexos.

A leitura, nesse contexto, deixa de ser um ato passivo e se torna uma experiência ativa e participativa. O leitor é convidado a explorar o livro com todos os seus sentidos, a tocar o papel, a sentir o cheiro da tinta, a apreciar a beleza das ilustrações. Essa interação física com o objeto livro intensifica a conexão entre o leitor e a obra, proporcionando uma imersão mais profunda na história. Esse plano que a autora diz sobre a expressão literária e plástica também faz diferença aos jovens que começam na literatura. Colomer (2017) entende as ilustrações, como um meio artístico pelo qual os jovens começam a se interessar. A autora também nos apresenta como o autor e o ilustrador podem chamar atenção desses jovens, cita várias maneiras como isso acontece. Clarice está nesse meio, a ilustração desafia o leitor a brincar com a ambiguidade e faz um jogo entre narrativa verbal e visual.

Ao longo da análise referente ao projeto gráfico, exploraremos como as escolhas estéticas do ilustrador, a paleta de cores, os ritmos visuais e a abordagem subversiva do projeto gráfico se unem para nos transportar para o mundo interior de Clarice. Nesse contexto, o texto não verbal não apenas complementa as palavras escritas, mas também as amplifica, oferecendo uma janela para a mente confusa e imaginativa da protagonista.

A ilustração é parte essencial dessa narrativa, já que ela nos mostra uma premissa da mente da personagem e por meio da ilustração e escolha de cores é possível entender os sentimentos de Clarice e seus vazios. Teresa Colomer fala sobre a importância do texto:

> O texto como imagem: nos livros ilustrados o texto e a imagem dizem e mostram algo. É sua função linguística e icônica, respectivamente. Mas, para responder a um propósito artístico, a atenção se encontra direcionada em como o dizem e como o representam, ou seja, no plano da expressão literária e plástica (Colomer, 2017, p. 270).

Por fim, a literatura infantil e juvenil contemporânea tem testemunhado uma transformação profunda, na qual o design gráfico emerge como um elemento crucial na construção de significados. A interação entre texto e imagem, a escolha de materiais e a definição da estrutura visual moldam a experiência do leitor, criando narrativas mais ricas e complexas. Ao transcender a função estética, o design gráfico se torna um coautor, convidando o leitor a uma imersão sensorial e participativa na obra. Essa abordagem multissensorial e multimodal amplia os horizontes da literatura, democratizando o acesso à leitura e promovendo uma experiência mais engajadora e significativa para crianças e jovens.

A análise de obras como Clarice revela o poder da sinestesia na construção de narrativas, quando palavras e imagens se entrelaçam para criar mundos vibrantes e experiências únicas, demonstrando a importância de considerar o design gráfico como um elemento fundamental na produção editorial contemporânea.

2 A INTERTEXTUALIDADE E SURREALISMO

Analisar a presença da intertextualidade como importante chave de leitura para a interpretação da obra Clarice de Roger Mello e Felipe Cavalcante é o objetivo geral deste trabalho. Portanto, torna-se fundamental definir teoricamente o que é intertextualidade. Além disso, o presente capítulo também define surrealismo, não apenas como uma vanguarda modernista, mas também como tendência estética presente e determinante na leitura e interpretação de Clarice.

2.1 A INTERTEXTUALIDADE

Até que ponto um texto é totalmente original? Sem traços ou nuances de outro texto? Todo texto há um intertexto que se relaciona a outro texto (Genette, 2010). A originalidade é impossível, já que, indiretamente, estamos permeados de informações. Esses intertextos podem acontecer até de maneira involuntária. Há também aqueles que se dispõem a ser uma intertextualidade clara, como no caso da paródia. A intertextualidade emerge como um fenômeno fascinante no universo da linguagem e da literatura, revelando as intrínsecas conexões que permeiam o tecido textual. Este conceito desafia a noção tradicional de escrita como uma atividade isolada, destacando, em vez disso, a interconexão e a influência mútua entre diferentes obras literárias e discursivas.

A intertextualidade é como um tecido entrelaçado de palavras e ideias, onde cada texto absorve e transforma o que veio antes dele. Segundo Kristeva "todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla" (Kristeva, 1969, p. 146). Ao invés de focar apenas na troca de significados entre sujeitos, a intertextualidade destaca a relação entre textos, na qual a linguagem poética ganha uma dimensão particularmente rica. Ler um poema, então, torna-se uma experiência de dupla leitura: não apenas absorvemos o texto em si, mas também o relacionamos com outros textos, consciente ou inconscientemente. Assim, cada poema se torna um ponto de encontro entre o que já foi escrito e o que está sendo escrito, uma encruzilhada onde os significados se cruzam e se entrelaçam em uma dança de palavras e símbolos.

Conforme Samoyault (2008), a intertextualidade revela a natureza dialógica da produção textual, na qual os textos se entrelaçam e se reconfiguram continuamente. Essa relação dialógica se manifesta de diversas maneiras, desde as citações diretas, que incorporam trechos explícitos de outras obras, até as alusões mais sutis, que evocam intertextos de forma implícita. A paródia, por sua vez, estabelece um diálogo crítico com o texto original, subvertendo seus significados e criando sentidos. O pastiche, por outro lado, imita o estilo de outro autor, celebrando a tradição literária (Cury, 1982). Essa variedade de recursos intertextuais demonstra a complexidade das relações entre os textos e a riqueza interpretativa que a intertextualidade proporciona.

A intertextualidade, enquanto relação dialógica entre textos, é o motor que impulsiona a literatura. Ao tecer um diálogo constante com outras obras, a literatura transcende a mera narrativa, revelando uma complexidade que se estende além das páginas de um livro. Essa rede de conexões, que envolve não apenas textos escritos, mas também objetos e narrativas multimodais, enriquece a experiência

do leitor e nos permite compreender as múltiplas camadas de significado presentes em uma obra. Como afirma Thiphaine Samoyault, “a intertextualidade permite compreender e analisar uma característica maior da literatura: o perpétuo diálogo que ela tece consigo mesma” (Samoyault, 2008, p. 13). Assim, a intertextualidade se revela como o movimento fundamental que impulsiona a literatura, tornando-a um campo de infinitas possibilidades interpretativas.

A literatura, ao longo dos séculos, constitui-se como um diálogo contínuo entre as obras, em que cada nova criação se alimenta das anteriores e, por sua vez, influencia as futuras. Essa interconexão, que Cury (1982) denomina intertextualidade, revela a literatura como um tecido vivo e em constante transformação, tecido a partir das diversas vozes e perspectivas que se entrecruzam ao longo do tempo. A escrita, assim, torna-se um processo coletivo, no qual as gerações sucessivas reescrevem, reinterpretam e reconfiguram as narrativas do passado, dando origem a uma rica tapeçaria de significados e referências.

A intertextualidade se trata de um agrupamento de várias expressões literárias seus cruzamentos e sua independência. Todos os textos nascem a partir de outro, seja direto ou indiretamente (Nitrini, 2010). A partir do momento que um livro é lançado ele não pertence mais ao escritor, e sim, ao mundo. O livro se torna particular de cada um, e o leitor, agora dono do livro, faz suas intertextualidades e intertextos. Ele não permanecerá fixo e envolto de apenas um sentido. O leitor com seu mundo e suas vivências faz suas ligações intertextuais. A “palavra literária” serve apenas com sua estrutura linear, e a intertextualidade que pode estar presente no texto, direto ou indiretamente. Ao chegar ao texto, o leitor faz sua história ligando suas nuances e mundos particulares ao texto. Sandra Nitrini:

> [...] "palavra literária", isto é, a unidade mínima da estrutura literária! Não se congela num ponto, num sentido fixo, ao contrário, constitui um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo entre diversas escrituras: a do escritor, do destinatário (ou do personagem), do contexto atual ou anterior. O texto, portanto, situa-se na história e na sociedade (Nitrini, 2010, p. 159).

Ao escrever, o autor coloca sua experiência de vida nele. O texto é construído similar a um mosaico ou um prédio (Kristeva, 2005) cada camada e peça são fatores intertextuais que transforma o texto em resultado. A intertextualidade, como bem apontado por Samoyault (2008), revela-se um conceito multifacetado, capaz de iluminar tanto a análise estilística quanto a poética de um texto. Ao entendermos a intertextualidade como um "mosaico de sentidos", percebemos que todo texto dialoga com outros, criando um rico tecido de referências e alusões. Essa perspectiva nos permite desvendar as camadas de significado que se acumulam ao longo da história da literatura, revelando como os autores reinventam e reconfiguram as tradições literárias. No âmbito da poética, a intertextualidade

se manifesta de forma mais evidente através de recursos como citações, paródias e alusões, que explicitam a relação dialógica entre os textos. Ao incorporar elementos de outras obras, os autores não apenas homenageiam seus predecessores, mas também criam possibilidades de interpretação e significação.

A intertextualidade não apenas nos convida a repensar a natureza da escrita e da leitura, mas também nos abre as portas para um mundo de infinitas possibilidades interpretativas e criativas. Ao reconhecermos os múltiplos diálogos entre os textos, somos levados a uma compreensão mais profunda da complexidade da linguagem e da riqueza da tradição literária. A intertextualidade nos lembra que nenhum texto existe em um vácuo, mas é parte de uma teia intrincada de influências, referências e ressignificações (Kristeva, 2005). Nesse sentido, ao explorarmos os laços invisíveis que unem as obras, expandimos nossa apreciação pela diversidade e pela interconexão cultural.

O sentido de um texto nunca está livre de nuances já existentes, nunca está em sossego, os sentidos são constantemente transformados e reafirmados por meio da intertextualidade (Jenny, 1979). A afirmação de que a intertextualidade é uma "máquina perturbadora" que "não deixa o sentido em sossego" nos convida a uma reflexão profunda sobre a natureza da criação artística e da leitura. Ao afirmar que a intertextualidade "evita o triunfo do clichê", Laurent Jenny destaca o papel subversivo desse mecanismo, que constantemente desafia as expectativas e as convenções estabelecidas. A intertextualidade, ao estabelecer diálogos entre textos, abre um leque de possibilidades interpretativas, impedindo que o significado se fixe em uma única e definitiva leitura. Dessa forma, ela se torna um instrumento poderoso para a renovação estética e para a crítica social, ao questionar as verdades estabelecidas e a naturalização dos discursos dominantes. Ao transformar os textos em um constante processo de (re)significação, a intertextualidade revitaliza a linguagem e nos convida a uma leitura mais atenta e crítica das obras literárias.

Explorar o conceito de intertextualidade nos lembra a definição de Antonio Candido: “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Candido, 1955, p.74). Ao afirmar que ela é um "sistema vivo de obras", a frase sublinha a dinâmica inter- relaciona entre os textos literários: eles não existem em um vácuo, mas dialogam entre si, influenciando-se mutuamente. Essa interação contínua entre as obras molda a própria literatura, enriquecendo-a e a tornando ainda mais complexa a cada nova criação. Além disso, a citação destaca o papel fundamental do leitor nesse processo. Ao "decifrar, aceitar e deformar" a obra, o leitor não é um mero receptor passivo, mas um

cocriador de sentidos. Suas experiências, conhecimentos e expectativas influenciam a maneira como ele interpreta a obra, tornando cada leitura uma experiência única e enriquecedora. A literatura, portanto, não é um objeto estático, mas um organismo vivo que se transforma a cada nova interação com o leitor.

A literatura sempre nasceu da e na literatura (Perrone-Moisés, 1975). Essa afirmação nos convida a uma reflexão profunda sobre a natureza intertextual e histórica da produção literária. Ao afirmar que essa relação não é uma "endogenia estéril", a autora destaca o caráter dinâmico e vivo desse processo. A literatura, segundo Perrone, não surge do nada, mas a partir de um diálogo constante com obras anteriores, com a tradição literária e com o contexto histórico e social em que é produzida. Essa perspectiva nos permite compreender a literatura como um organismo em constante transformação, onde cada nova obra se insere em uma rede complexa de referências e influências, reconfigurando e recriando o que veio antes. Ao mesmo tempo, a literatura se revela como uma prática humana fundamental, que reflete e molda a nossa experiência do mundo.

A perspectiva bakhtiniana (1981) permite entender que a linguagem é um tecido vivo, constantemente reconfigurado pelas interações sociais e históricas. Ao analisar um texto, devemos estar atentos não apenas ao significado literal das palavras, mas também às suas implicações sociais, culturais e históricas. Na afirmação de que estamos sempre diante de palavras habitadas por outras vozes, que migram de outros discursos (Bakhtin, 1981) o autor sintetiza sua compreensão da linguagem como um fenômeno social e histórico. Para Bakhtin, a linguagem não é um mero instrumento de comunicação, mas um espaço de interação e confronto de diversas vozes.

As palavras que utilizamos não são nossas em um sentido absoluto, pois carregam em si as marcas de outros usos, de outros contextos e de outras épocas. Desse modo, a linguagem se torna um terreno fértil para o diálogo entre diferentes perspectivas, crenças e ideologias. Ao reconhecer a natureza intertextual e polifônica da linguagem, Bakhtin nos convida a uma leitura mais atenta e crítica dos textos, buscando identificar as diversas vozes que neles se entrecruzam e os diálogos que estabelecem. Segundo Bakhtin:

> A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (BAKHTIN, 2008, p. 231-232).

A afirmação Bakhtin (2008) sobre a palavra como um meio ativo e mutável de comunicação dialógica convida a uma profunda reflexão sobre a natureza da linguagem. Ao afirmar que a palavra "nunca

basta a uma consciência, a uma voz", o autor sublinha a sua característica social e histórica. A linguagem não é uma propriedade individual, mas um fenômeno coletivo que se transforma ao longo do tempo e através das interações sociais. As palavras, ao serem transmitidas de geração em geração e entre diferentes grupos sociais, adquirem novos significados e conotações, moldadas pelos contextos em que são utilizadas. Dessa forma, a linguagem se revela como um processo dinâmico e em constante construção, onde as palavras não são meros objetos, mas instrumentos de interação e de produção de sentido. Ao mesmo tempo, Bakhtin (2008) ressalta que a palavra, apesar de sua mutabilidade, permanece vinculada aos contextos concretos que a originaram. Isso significa que, por mais que a linguagem evolua, ela sempre carregará em si as marcas de sua história e de suas origens.

A cultura é construída a cada instante, pelas relações inter-humanas (Cury, 1982). A citação apresenta uma visão abrangente e dinâmica da intertextualidade, expandindo seu conceito para além dos limites da literatura e da arte. Ao afirmar que a intertextualidade permeia toda a produção cultural e de bens, a citação destaca o caráter relacional e histórico de toda criação. A obra de arte, nesse sentido, não é um produto isolado, mas o resultado de um complexo diálogo entre diferentes discursos, épocas e contextos sociais. Essa perspectiva desmistifica a ideia do "criador individual", revelando a obra como um produto coletivo, fruto do trabalho de muitos, inclusive daqueles que, em condições de exploração, possibilitam a sua materialização. A citação também questiona a dicotomia entre cultura erudita e popular, propondo uma visão mais fluida e dinâmica da cultura, construída nas relações entre as pessoas e em constante transformação. Ao reconhecer a intertextualidade como um fenômeno inerente a toda produção cultural, a citação nos convida a pensar a cultura como um processo contínuo de construção e reinterpretação, onde as fronteiras entre os diferentes campos do conhecimento são cada vez mais porosas e fluidas.

Agora adentramos na importância da intertextualidade na literatura infantil e juvenil e suas implicações. Segundo as autoras Ramos e Navas: “A presença da intertextualidade na literatura infantil e juvenil é um procedimento relativamente comum, surgindo em obras destinadas à primeira infância e introduzindo os leitores no diálogo com outros textos” (Ramos e Navas, 2016, p. 223 – 224).

Na literatura para jovens, como podemos observar no trecho acima, a intertextualidade desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos e engajados. Ao estabelecer diálogos com outras obras, a literatura infantil e juvenil amplia o universo cultural das crianças e jovens, expondo-os a diferentes estilos, gêneros e temáticas. Essa prática não apenas incentiva a leitura e a curiosidade, mas também contribui para a formação de uma visão mais ampla e complexa do mundo. Ao

reconhecer as referências intertextuais, os jovens leitores desenvolvem habilidades de interpretação e análise, aprendendo a conectar diferentes textos e a construir significados mais profundos. Além disso, a intertextualidade na literatura juvenil pode servir como uma ponte entre diferentes gerações, permitindo que os jovens estabeleçam conexões com a cultura e a história de seus antepassados.

Na pedagogia, nos níveis da formação escolar, o professor tem na intertextualidade um campo para ajudar no processo de formação de leitores (Cury, 2024). A intertextualidade, presente tanto na literatura infantil e juvenil quanto na literatura em geral, oferece ao professor uma poderosa ferramenta para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ao explorar as conexões entre diferentes textos, o professor pode estimular a criatividade dos alunos, ampliando seu repertório cultural e aprofundando a compreensão dos textos lidos. Ao identificar e discutir as diversas formas de intertextualidade presentes nas obras, o professor possibilita que os alunos estabeleçam relações entre diferentes conhecimentos, ampliando sua visão de mundo e desenvolvendo habilidades de análise e interpretação. Além disso, a intertextualidade valoriza o conhecimento prévio dos alunos, incentivando-os a compartilhar suas experiências de leitura e a construir significados próprios a partir dos textos. Dessa forma, a intertextualidade se revela como um recurso fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de apreciar a literatura em toda sua complexidade e diversidade.

Em Clarice, a intertextualidade está totalmente presente, pois o autor e o ilustrador traçam relações com Karl Marx, Maria Martins e Clarice Lispector. Todos esses traços intertextuais criam a riqueza de conteúdo da narrativa, assim como dito anteriormente a respeito da relação ensino e intertextualidade. A obra Clarice apresenta às jovens obras de arte surrealistas, escritores sociólogos e modernistas, a arquitetura modernista. O livro constrói referências ao processo histórico da ditadura militar brasileira.

Um ponto de grande importância na narrativa é como o texto não verbal acrescenta, expande os significados e descreve a história, por meio da intertextualidade. As obras artísticas e arquitetônicas estão presentes nas ilustrações, enquanto algumas outras estão na narrativa verbal. Na narrativa o verbal e o visual se misturam, acrescentando expandindo esses significados por meio dessa mistura de linguagens e códigos, e claro, pela intertextualidade que criou essa atmosfera rica e inspiradora

2.2 O SURREALISMO

O surrealismo foi um movimento estético do século XX que se iniciou na Europa, primeiramente chamado de "arte dos loucos". O movimento teve influência freudianas e psicanalistas, no que diz respeito ao sonho e ao inconsciente. Maurice Nadeau, escritor francês que estudou a história do surrealismo, explica:

> O surrealismo é concebido por seus fundadores não como uma nova escola artística, mas como um meio de conhecimento, em particular de continentes que até então não tinham sido sistematicamente explorados: o inconsciente, o maravilhoso, o sonho, a loucura, os estados alucinatórios, em resumo, o avesso do que se apresenta como cenário lógico (Nadeau, 1958, p. 46).

Fruto da exploração do inconsciente e da busca por uma realidade além da percepção sensorial, o surrealismo representa uma tentativa de dar forma ao mundo dos sonhos e das fantasias. Ao deslocar objetos de seus contextos habituais e atribuir-lhes novas funções, os surrealistas criavam imagens que desafiavam a lógica e a razão, convidando o espectador a questionar a natureza da realidade (Guinsburg e Leirner, 2008). Essa abordagem, que encontra suas raízes nas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud, permitiu aos artistas explorarem as profundezas da mente humana e criar obras de arte que transcendessem os limites da representação realista.

> Tomava-se objeto surrealista todo aquele que se via retirado de seu quadro habituai para ser empregado em usos diferentes que não aqueles para os quais estava destinado, ou todo aquele para o quais não se conhecia ainda uma destinação prática. Todo objeto que parecia fabricado gratuitamente, sem outro destino a não ser a satisfação de quem o criara, todo objeto fabricado segundo os desejos do inconsciente e do sonho era um objeto surrealista (Guinsburg e Leirner, 2008, p. 41).

Ao transformar objetos cotidianos em símbolos carregados de significado, o surrealismo inaugurou uma nova forma de expressão artística que desafiava as convenções e convidava à reflexão sobre a natureza da realidade. Ao explorar o inconsciente e o mundo dos sonhos, os surrealistas revelaram a face oculta da mente humana, oferecendo uma visão poética e subversiva da realidade. Os objetos surrealistas, com suas justaposições inesperadas e suas qualidades oníricas, tornaram-se ícones da vanguarda artística do século XX, influenciando diversas áreas da cultura e da sociedade. Ao transcender os limites da representação realista, o surrealismo abriu caminho para novas formas de expressão artística e continua a inspirar artistas e pensadores até os dias de hoje. O objeto surrealista, portanto, não era apenas um artefato estético, mas sim um veículo para a exploração do inconsciente e uma ferramenta para a subversão da ordem estabelecida (Guinsburg e Leirner, 2008). Ao

transformar a realidade cotidiana em um espaço de sonhos e desejos, os surrealistas convidavam o espectador a questionar suas próprias percepções e a expandir os limites da imaginação.

O surrealismo, ao desafiar as normas sociais e estéticas, refletia as profundas transformações que ocorriam na sociedade do início do século XX. Ao questionar a racionalidade e a ordem estabelecida, o movimento surrealista contribuiu para a construção de um mundo mais livre e imaginativo. A sociedade no século XX passava por diversas situações com governos totalitários, como o fascismo. Os autores J. Guinsburg e Sheila Leirner (2012, p. 42) afirmam, “Enquanto isso, Dali sonhava com uma cidade cheia de objetos surrealistas que induziriam ao êxtase dentro de uma arquitetura gaudiana, substituindo as bandeiras e os troféus por um arco do triunfo à histeria.”

A visão de Salvador Dalí de uma cidade surrealista, repleta de objetos que induzem ao êxtase e dominada por uma arquitetura extravagante, funciona como uma alegoria crítica aos regimes totalitários. Ao substituir os símbolos tradicionais de poder por um "arco do triunfo à histeria", Dalí alude à manipulação das massas e à criação de um estado de euforia irracional, características comuns a muitos regimes autoritários. A arquitetura gaudiniana, com suas formas exuberantes e desafiadoras, serve como metáfora para a grandiosidade e o monumentalismo desses regimes, que utilizam a arquitetura e o urbanismo como ferramentas de propaganda e controle social. Os objetos surrealistas presentes na cidade imaginada por Dalí, por sua vez, podem ser vistos como instrumentos de controle social, induzindo à alienação e à adesão às ideologias dominantes. Em suma, a obra de Dalí transcende o mero exercício estético para se tornar uma reflexão sobre a condição humana e os perigos do poder absoluto, denunciando a manipulação das massas, a alienação individual e a perda da liberdade.

A “arte dos loucos”, definição da psique humana, maneira artística de expressar o interior do próprio ser, é a forma de se expressar sem o controle da mente ou crenças morais, total ausência de controles sociais no fazer artístico, total presença dos sentimentos e emoções, tradução do funcionamento irracional da mente e da psique, Salvador Dalí, traduz: “Eu devo ser o único da minha espécie que dominou e transformou em um poder criativo, em glória e júbilo, uma séria doença mental”. E dessa maneira Felipe Cavalcante e Roger Mello construíram a história.

A narrativa Clarice brinca com o surrealismo. A “arte dos loucos” é utilizada para mostrar como a menina mergulha nas profundezas de sua própria mente, explorando seus próprios sentimentos, vazios, incompreensões e silêncios. Roger Mello e Felipe Cavalcante utilizaram do surrealismo para Clarice extrapolar seus sentimentos, já que, a maneira de se fazer artístico do surrealismo é a

expressão do próprio ser e sua psique. Será analisado como o surrealismo é usado ao longo da narrativa, seja por meio do texto verbal ou não verbal e na intertextualidade.

3 ANÁLISE

A partir dos conceitos de literatura juvenil, ilustração e projeto gráfico, intertextualidade e surrealismo, o presente capítulo apresentará a análise da obra Clarice. A análise será dividida em seis momentos: no primeiro será descrita a concepção e principais características do projeto gráfico e das ilustrações da obra. No segundo momento, utilizaremos a nomenclatura ritmos visuais para caracterizar os padrões visuais recorrentes no projeto gráfico de Felipe Cavalcanti. Na terceira parte, a principal intertextualidade presente no projeto gráfico – a capa vermelha e seus desdobramentos – será explicada. Em seguida, serão explicitados os elementos surrealistas presentes na concretização do projeto gráfico e na constituição de referências intertextuais na obra. A análise é encerrada com a descrição de outras relações intertextuais importantes contidas na obra.

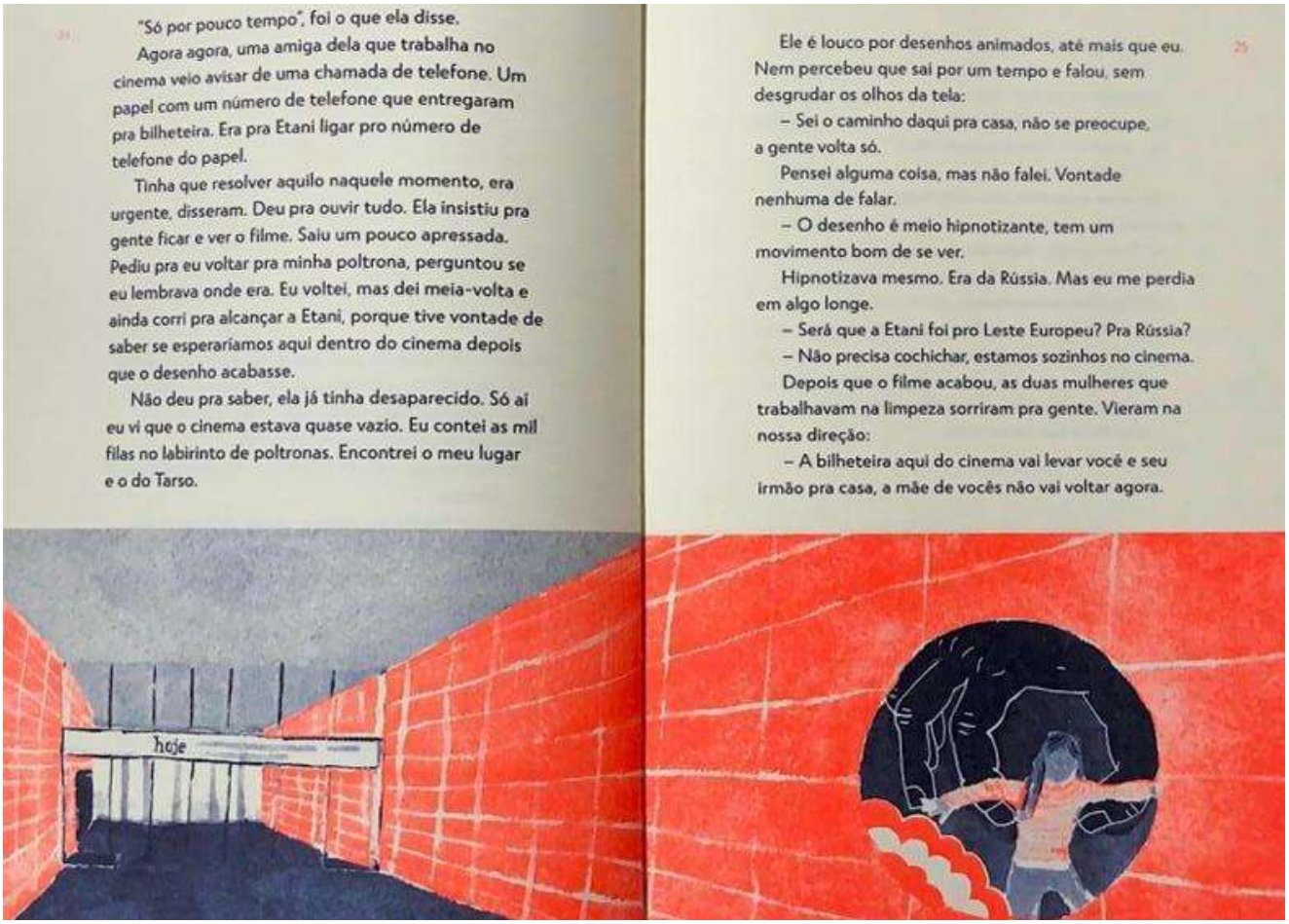
3.1 ILUSTRAÇÃO E PROJETO GRÁFICO EM CLARICE

Quando o projeto gráfico e a ilustração de uma obra apresentam uma elaboração estética de qualidade, eles carregam uma mensagem e um código para descobrirmos, como no caso de Clarice em que cada detalhe do projeto gráfico significa algo. A partir da análise, fica evidente como cada elemento da obra é pensado e como são trabalhadas as cores, os pontos de vista e essa dança de construção de sentidos que é a relação imagem e texto.

Narrativas ilustradas tendem a ter ponto de vista figurativo ou literal, o que acontece em Clarice é a presença do ponto de vista figurativo, que transfere a visão de mundo do eu-poético através da ilustração. Por exemplo, na figura 1, o conteúdo verbal conta a saída para o cinema de Clarice e o primo, ocasião em que discutem sobre censura. Já o conteúdo visual, retrata mãos que seguram a menina na saída do cinema, pois a menina fica como uma marionete controlado por uma mão, o que faz alusão ao controle da liberdade das pessoas pelo período ditatorial.

Dessa forma, a imagem dialoga com a forma como E.L.E.S controlam a vida das pessoas, já que Clarice tem sua vida controlada pela ocorrência de fatos advindos da ditadura. Assim, quando a figura 1 mostra a menina sendo controlada como uma marionete por essa mão, há o significado explícito da presença do período ditatorial do qual ela está sendo controlada a todo momento.

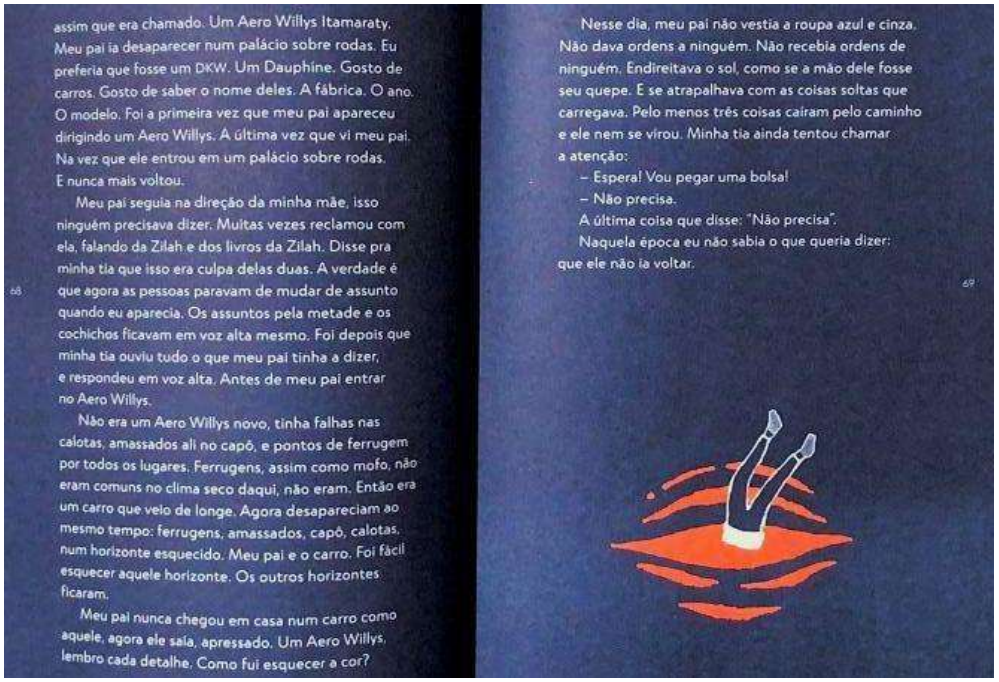
Figura 1 – A mão (período ditatorial) que controla Clarice



Fonte: Mello, 2018, p. 24 – 25.

Sob o ponto de vista da perspectiva introspectiva possível pela ilustração ((Nikolajeva e Scott, 2011), Clarice narra sua confusão e o texto não verbal de certa maneira narra também seus sentimentos. Nikolajeva e Scott descrevem, "[...] os sentimentos dos personagens podem ser transmitidos por expressão facial, posição na página, tom, cor e outros recursos gráficos" (2011, p. 157). Como na figura 2, em que o pai da menina vai embora, a coloração da página, o azul, remete a tristeza e confusão.

Figura 2 – Clarice mergulha em suas lembranças



Fonte: Mello, 2018, p. 68 – 69

Na figura 2, além da menina se sentir triste e perdida pela ida do pai, ela também, mergulha nesta confusão e introspecção advindas da partida do pai. A menina narra "A verdade é que agora as pessoas paravam de mudar de assunto quando eu aparecia. Os assuntos pela metade e os cochichos ficavam em voz alta mesmo" (Mello, 2018, p. 68). Além desses fatores, a menina vive cercada de pessoas que não falam o que está acontecendo por ela ser "criança demais", e com o pouco de resquícios de informações que tem, como Clarice narra no trecho, ela faz suas divagações e conclusões, mergulhando neste mar de confusão mostrado na figura 2, em que a menina mergulha no azul profundo de seus devaneios.

Nikolajeva e Scott (2018) discorrem, também, sobre a importância do projeto gráfico. Ele pode preencher lacunas do texto verbal ou até mesmo o texto visual preencher as lacunas do verbal, totalmente ou parcialmente, como na figura 3 em que Clarice narra que seria legal receber nome de insetos. A mesma imagem mostra todos os familiares da protagonista como insetos, apresenta o quanto os devaneios e pensamentos de Clarice estão nas páginas. Dessa forma, todo o projeto gráfico mostra o estado de seus sentimentos e imaginações.

Figura 3 - Os insetos em Clarice



Fonte: Mello, 2018, p. 18 - 19

Ao imaginar os insetos, que representam a família de Clarice, em sua imaginação, assim como dito o texto não verbal preenche, parcialmente, as lacunas do texto verbal, mostrando a premissa da mente de Clarice, mas de forma parcial. Isso porque a narrativa é tão confusa, por mostrar os devaneios da menina, que algumas coisas ficam sem respostas, assim como Clarice fica sem elas.

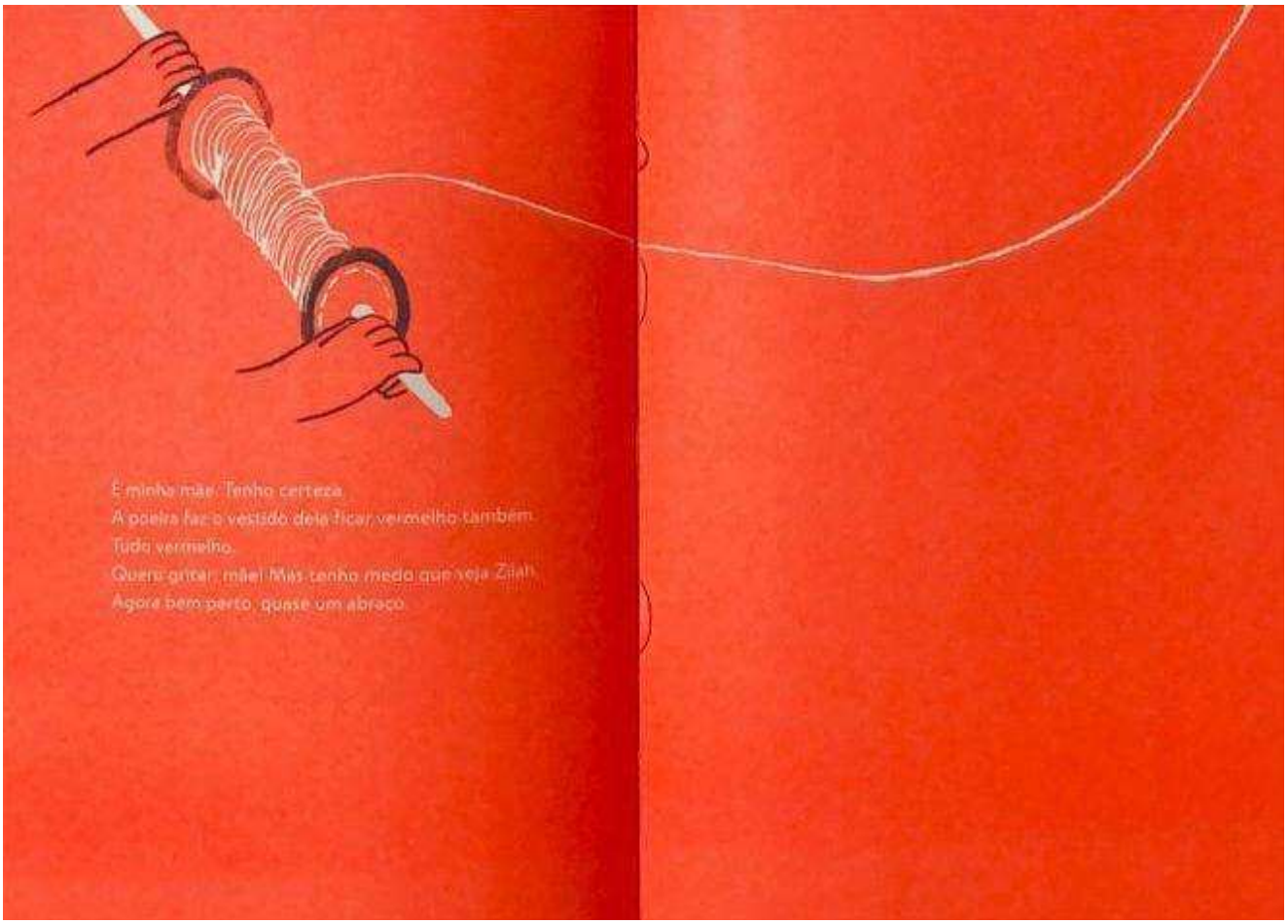
3.2 RITMOS VISUAIS

Em todo o projeto gráfico há traços e cores que seguem uma linha original. Eles compõem o texto com ritmos visuais, que, de modo original, o ilustrador criou. Trata-se de uma linha criativa coerente, como as cores vivas e quentes, azul e laranja, mostradas em momentos que o silêncio aparece. Segundo Graça Ramos, "A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais" (Ramos, 2011, p. 146).

O texto se afasta da realidade do mundo se aproximando da mente confusa e imaginativa da personagem. Geralmente as cores quentes tendem ao movimento, à felicidade e ao agitado, já as frias

expressam calmaria, confusão e tristeza. Entende-se, pelas escolhas cromáticas de Cavalcante, o texto não verbal é construído em três cores, branco, azul e laranja.

Figura 4 - Ritmos visuais em Clarice

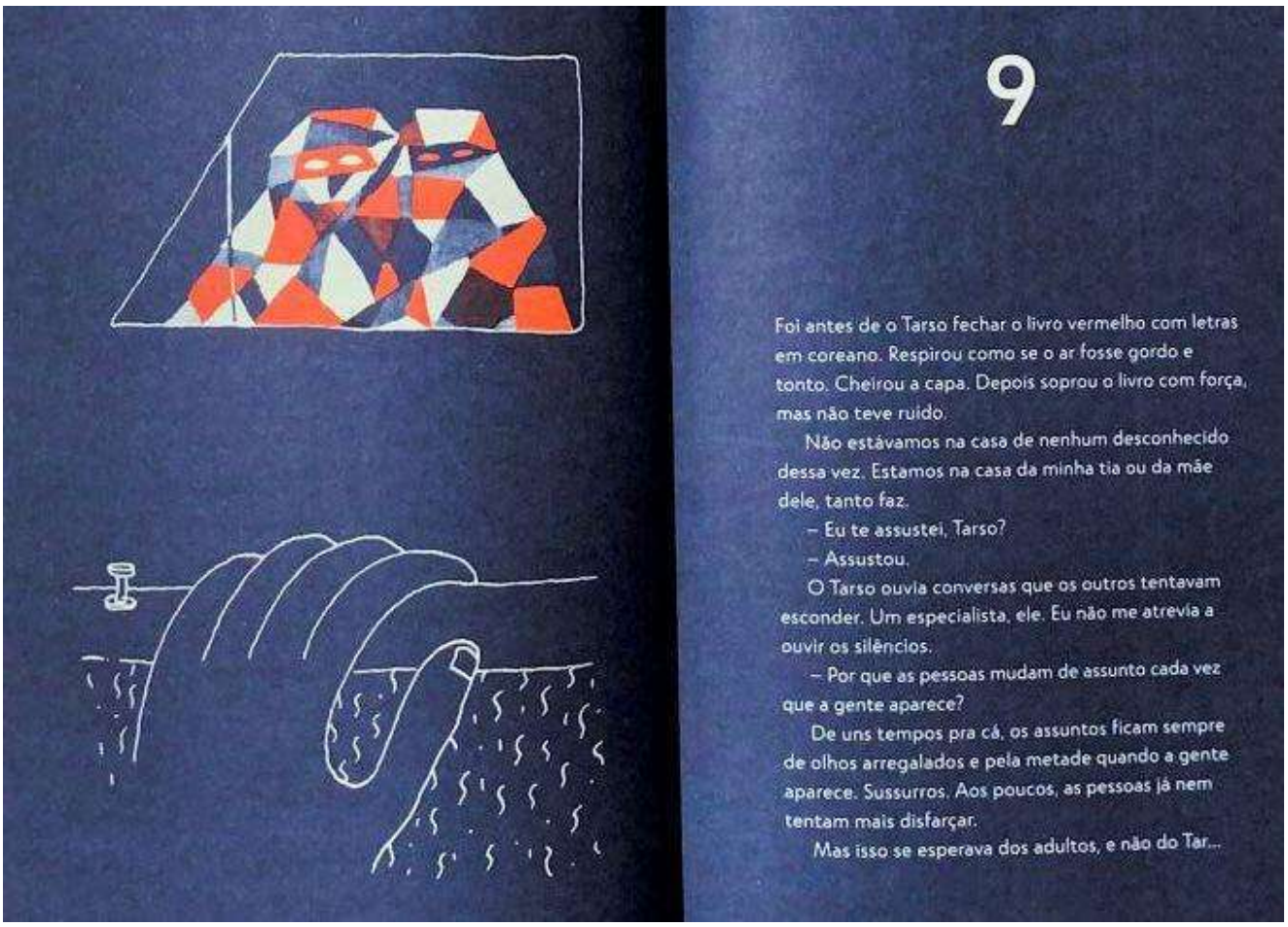


Fonte: Mello, 2018, p. 110- 111

Na figura 4, Clarice reencontra sua mãe. As páginas em que isso acontece ganha coloração laranja, simbolizando a euforia e a felicidade da menina de a reencontrar. Essas cores que tendem ao movimento, à agitação e à ansiedade estão presentes na página, principalmente nas que a menina tem esses sentimentos.

Já na figura 5, está representada a página em que Tarso escuta uma conversa sobre como aconteceu o desaparecimento da mãe de Clarice. Nas páginas seguintes, ele conta para ela como foi, em meio a tantos silêncios e confusão do desaparecimento da mãe da protagonista a páginas ganham coloração azul que exprime seu medo, tristeza e confusão.

Figura 5 – As cores em Clarice



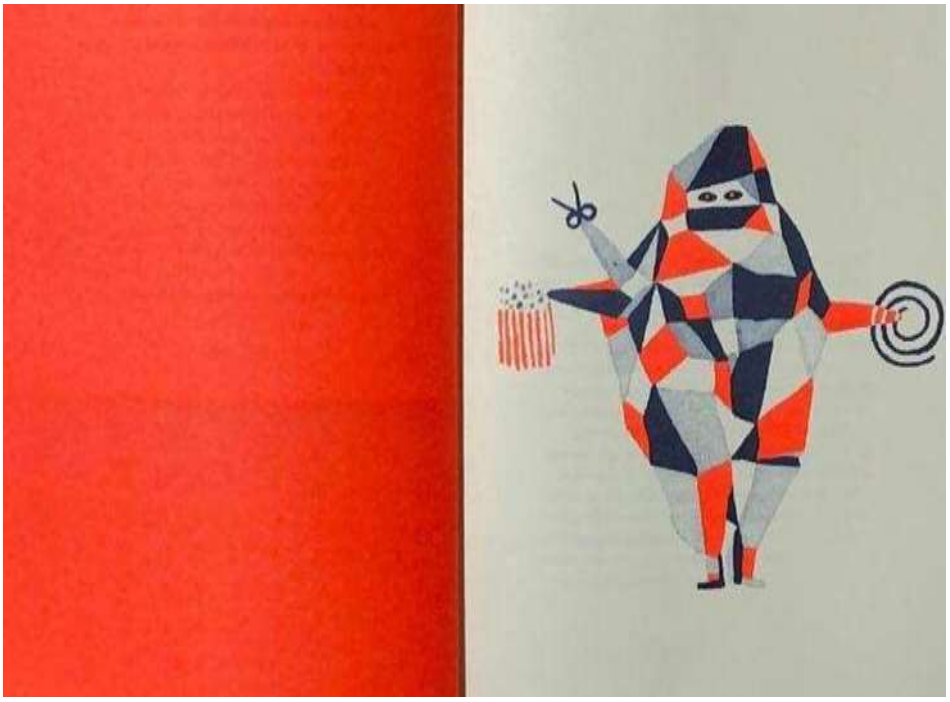
Fonte: Mello, 2018, p. 54 – 55.

Cavalcante, por meio das ilustrações, compõe os personagens de maneira desfigurada e abstrata, como figuras geométricas das três cores que todo o livro é composto, dando assim, a sensação de mistério e vazio ao leitor. No livro todo é utilizada essa técnica, no papel que guarda a capa e na pedra que é jogada no rio (Mello, 2018, p.12), entendendo-se que esse ritmo é utilizado onde contém mistério e os “certos silêncios”, fazendo o leitor ter uma premissa da mente de Clarice que também vaga pelo silêncio e pelo mistério.

Os ritmos visuais, representados por figuras geométricas coloridas, são apresentadas em momentos que simbolizam os silêncios que a menina sente em relação ao momento vivido. Na figura 5, é mostrado como história do desaparecimento da mãe gera os silêncios na menina, silêncios esses apresentados pelas figuras geométricas presentes atrás do vidro do carro, enquanto o lado de fora do veículo mostra a coloração azul simbolizando a confusão presente na vida de Clarice.

Na figura 6, essas formas geométricas que exprimem os silêncios são utilizadas.

Figura 6 – Os silêncios (figuras geométricas) em Clarice



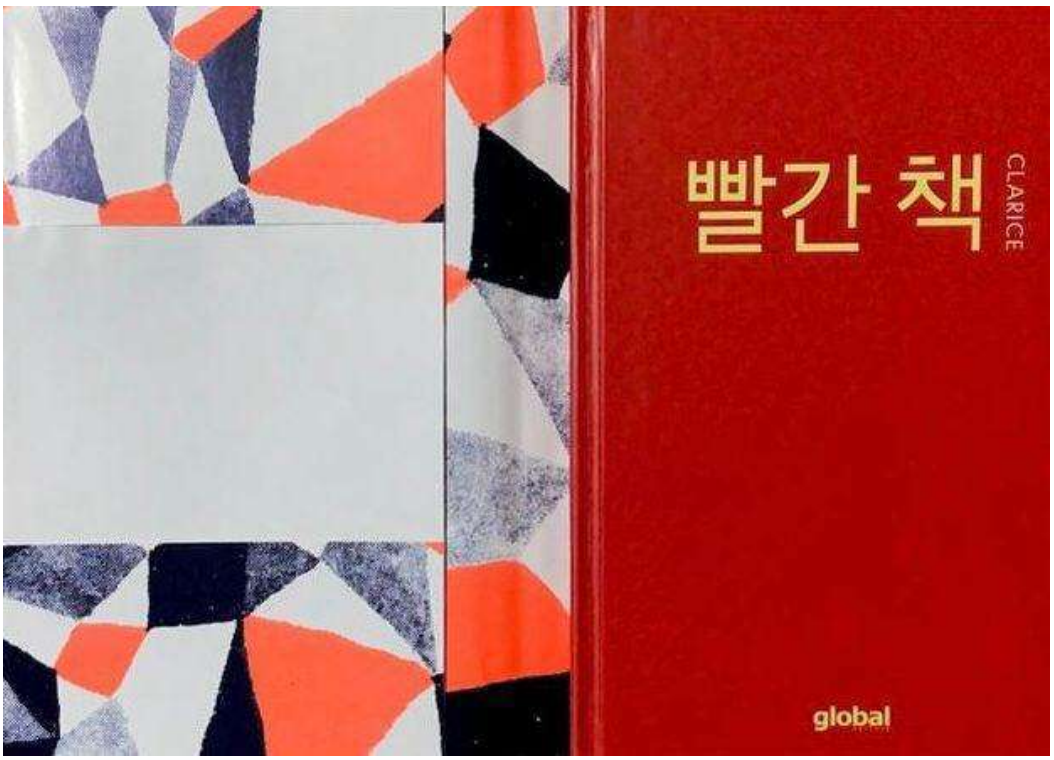
Fonte: Mello, 2018, p. 30 – 31.

Dessa forma, o projeto gráfico é pautado nos silêncios e devaneios da menina e tudo isso está presente no livro, onde se encontram esses silêncios e utilizado os ritmos visuais, tanto as cores como as figuras geométricas, já as cores quentes exprimem os devaneios e confusão, enquanto as laranjas simbolizam agitação e ansiedade presentes na mente da menina.

3.3 PROJETO GRÁFICO SUBVERSIVO

Uma das intenções do ilustrador era tornar o projeto gráfico subversivo, para que o leitor se sinta parte da história também4. O projeto gráfico é construído através do desejo de tornar o leitor jovem como um personagem da história. Ele precisa esconder o verdadeiro conteúdo do livro em que está lendo, se igualando à Clarice. Dessa forma, o leitor se torna um subversivo também, fica perdido no meio de tanto silêncio, aproximando-se assim da personagem.

Figura 7 – A capa subversiva

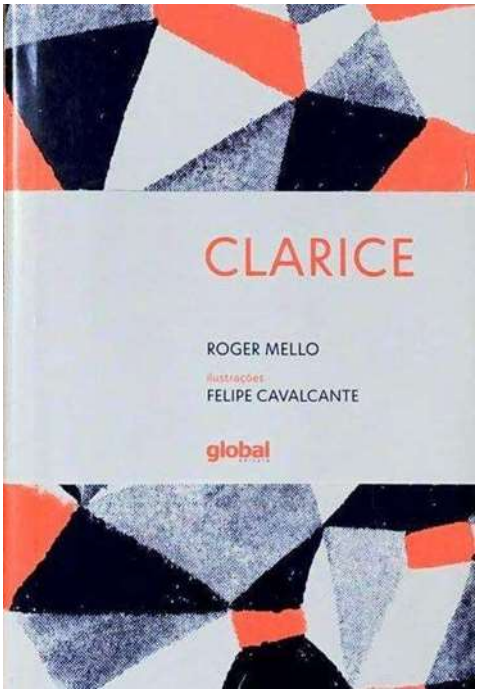


Fonte: Mello, 2018, capa e folha de capa.

Ao tirar a capa, como na figura 7, o leitor se sente no mundo de Clarice, subversivo, tanto quanto ela. O leitor precisa esconder o livro que está lendo cobrindo com outra capa onde está presente os ritmos visuais como já apontado.

A capa que reveste o verdadeiro livro contém esses ritmos visuais que representam este silêncio transmitido pelo período ditatorial. Ao tirar essa capa em que está presente esses silêncios o leitor se depara com o livro vermelho presente na narrativa, que faz intertextualidade com Karl Marx. Como apontado pela menina na narrativa, Tarso, seu primo, tem um livro vermelho com escritos em coreano igual à capa do livro. Clarice divaga “Burle quem? Meio doido esse tal de Marx. Vi esse mesmo nome Marx num dos livros que o lago engoliu” (Roger, 2018, p. 95). Clarice pensa no livro de Marx jogado no lago e lembra de como ele seria subversivo, sempre pensa no vermelho, cor da bandeira comunista, como uma cor subversiva, e assim, com os fragmentos oferecidos a ela, a menina obtém conclusões com o que lhe é oferecido.

Figura 8 - Proteção de Capa de Clarice



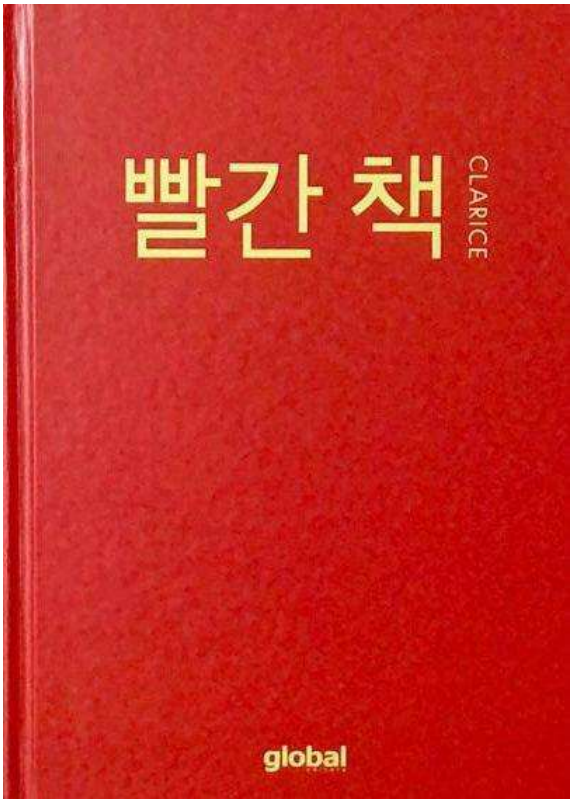
Fonte: Mello, 2018, folha de capa.

Segundo Nikolajeva e Scott "a escolha da ilustração da capa reflete a ideia dos autores (ou em certos casos, talvez dos editores) sobre o episódio dramático ou atraente da história." (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 313). O que os autores do livro tentam retratar é como essa história é subversiva, fazendo com o que o leitor se torne a personagem Clarice, sendo também um rebelde ao contrariar o período ditatorial e escondendo o livro do qual está lendo. Assim como os personagens de Clarice,

> Só de passar a mão na minha cabeça dava para saber que eu não entendia como alguém podia desaparecer por causa de um livro. Um livro vermelho, ouvi, numa conversa delas. O Chapeuzinho Vermelho deve estar proibido então, eu ri, quase dormindo, olha só (Mello, 2018, p. 39).

O livro chega como na figura 8 nas mãos do leitor, revestidos pelos ritmos visuais que remetem a esses certos silêncios da narrativa. Ao tirar a capa, como na figura 9 é que se encontra a verdadeira capa do livro, um livro vermelho em escritos coreanos, que dizem, literalmente "livro vermelho" assim como a o livro que tem que ser escondido por Tarso.

Figura 9 – A capa proibida de Clarice



Fonte: Mello, 2018, capa.

O livro vem coberto pela capa que remete esses certos silêncios e ao tirar, o leitor se torna um personagem da história, um subversivo que precisa se esconder e esconder seu livro. Dessa forma, a capa e a proteção da capa apresentam uma função lúdica, um fator adicional de atração para o público jovem.

3.4 O SURREALISMO NO PROJETO GRÁFICO

Em Clarice o projeto gráfico discorre e distorce conforme a imaginação da menina. Ele ganha forma conforme a narrativa que Clarice nos traz, por ser uma narrativa em primeira pessoa voamos entre as páginas e nos devaneios da menina. Como já citamos, Colomer aponta justamente que nos livros ilustrados a interação entre texto e imagem é altamente significativa, além de corresponder a um propósito artístico. Por isso, a atenção está concentrada na forma de dizer e representar (Colomer, 2017, p. 270). Ou seja, a imagem e o texto mostram algo, o foco é mostrado em como dizem e mostram, em Clarice, isso acontece, já que a maneira de se mostrar no projeto gráfico e a loucura que a menina está vivendo e sua realidade distorcida.

Nikolajeva e Scott enumeram os tipos de ilustrações das narrativas infantis que são válidas para pensarmos as narrativas para o público jovem também. Elas comentam sobre a ilustração surrealista que acontece na história The Tunnel, "A metamorfose do mundo normal para o surrealista". No decorrer da análise veremos isso, a metamorfose do mundo real para o mundo surrealista da mente de Clarice.

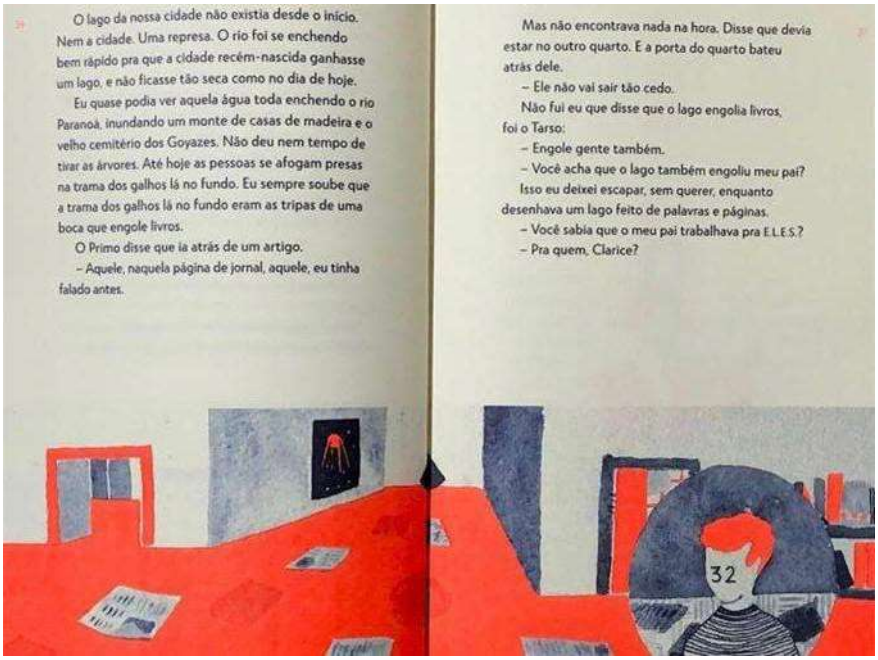
Figura 10 – As garras do período ditatorial



Fonte: Mello, 2018, p. 28 – 29.

Na figura 10, Clarice e seu primo saem do cinema. As crianças foram ao cinema e comentam entre si que não era um filme que passou pela censura, ou foi cortado, já que era uma narrativa infantil. Na página seguinte, na figura 10, mostram-se as crianças saindo do cinema e chegando à casa delas. Na copa do apartamento há uma planta com olhos no tronco e folhas caídas como em formato monstruoso. Nestas páginas há uma deformação do que seria uma ilustração de uma planta convencional, a planta com olhos vigilantes e garras monstruosas se misturam em todo o cenário vigiado pelos militares nas folhas do livro, sendo assim uma distorção do real, do convencional, transformando a ilustração em surrealista, já que, ela apresenta traços da imaginação, confusão e mente de Clarice e faz o real ter aspectos da psique da menina.

Figura 11 – O rio Paranoá, o engolidor de livros



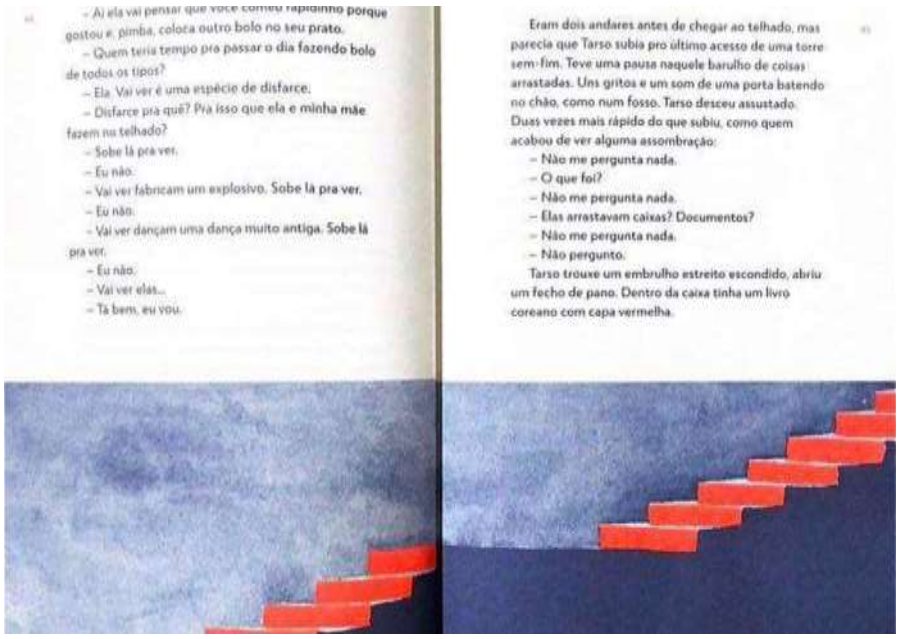
Fonte: Mello, 2011, p. 36 – 37.

Nas páginas da figura 11, o primo de Clarice disse que iria buscar um jornal para mostrar a ela uma imagem, enquanto isso Clarice divaga em seus pensamentos, em forma de monólogo interior, sobre o quão quente é a cidade Brasília, ela diz que o rio Paranoá foi se enchendo conforme a construção da cidade e as casas de madeira, e também, as árvores em volta do rio foram engolidos pelo mesmo, fazendo com que as pessoas que mais tarde nadassem no rio ficassem presas entre os galhos e acabassem morrendo afogadas. Clarice diz que o rio é o mesmo que engoliu os livros que, no começo da história, foram jogados na represa para esconder dos militares. Ela diz que o rio que engole os livros é o mesmo que engole as pessoas, pois, no final do rio, tem um monstro com tripas na boca que engole livros e pessoas para o fundo.

Na figura 11, está representado esse monólogo sobre o rio. A ilustração mostra a água inundando a sala de seu primo igual ao rio que inundou e levou as casas e as árvores. O rio devorador de livros e gente invade o espaço de Clarice, a imagem que, na página anterior a esta, mostra um cenário de uma casa normal, se metamorfoseia em um cenário surrealista mostrando a imagem difusa, abstrata e irreal da mente da menina. Além disso, a água é representada por uma coloração laranja, não azul ou esverdeada como comumente.

Na figura 12, Clarice viaja em suas lembranças. Tarso escuta, escondido, sua mãe e a mulher que gosta de arte, amiga da mãe de tarso, conversando escondidas sobre algo. Clarice pede para Tarso ouvir, ele escuta, mas não quer contar para Clarice. A partir daí, a menina desce as escadas de suas lembranças as enumerando e as analisando, assim como Clarice desce as escadas das lembranças em sua mente como é representada na ilustração.

Figura 12 – Escadas que descem para os devaneios



Fonte: Mello, 2018, p. 44 – 45

Todo o projeto gráfico de Clarice é pautado em seus pensamentos e devaneios. Ele funciona em conjunto com a mente da menina. Até aqui foi mostrado como a ilustração surrealista funciona na mente da menina e o projeto gráfico também. Em momentos de tristeza, confusão, saudades e incertezas, o projeto gráfico adota o azul na coloração da página, enquanto em momentos de felicidade e euforia a coloração da página fica laranja. Tal aspecto é evidenciado na Figura 4.

A figura 13 refere-se à página em que Clarice reencontra a mãe. O momento de euforia e alegria de reencontrar mãe de quem ela sentia tantas saudades. A página é tomada por uma cor alegre. Quando a menina sente saudades da mãe a página é tomada por uma coloração quente, um azul escuro que mostra a saudade que Clarice sente, como na figura 13.

Figura 13 – Clarice lembra de sua mãe



Fonte: Mello, 2018, p. 50 – 51.

Na página anterior a esta figura, Clarice pensa na mãe e sente falta de brincar de astronauta com ela. As cores transpõem a tristeza e as lembranças de Clarice. Cavalcante acompanha com seus traços imagéticos a narrativa confusa, cheia de lembranças e confusões da mente de Clarice.

3.5 O SURREALISMO NA INTERTEXTUALIDADE

O surrealismo também acontece na intertextualidade presente no texto. O ilustrador transforma e absorve certos textos, transformando em surrealistas. Como cada texto é a absorção de outro texto (Kristeva, 1969), conclui-se então que é dessa maneira que surge a linguagem poética na intertextualidade. Da maneira que Kristeva descreve é feita essa intertextualidade surrealista. Pretende-se olhar poeticamente a essa intertextualidade.

Na figura 14, a ilustração de Felipe Cavalcante interpreta a escultura de Maria Martins, pois Clarice divaga sobre sua ida no Itamaraty:

> Lembrei da escultura da Maria Martins no dia em que estive no Itamaraty. Apontei o dedo no meio da cara da escultura e disse:
>
> – Você que me vê falando comigo mesma pode estranhar. Não tenho amigo invisível, isso não é um desenho animado sem sentido. Mas eu converso comigo, eu pergunto, eu respondo. Eu concordo, eu não concordo, eu fico dias sem falar comigo. É simples. É isso (Mello, 2018, p. 89).

Figura 14 – A criatura que mergulha em livros



Fonte: Mello, 2018, p. 88

Por sua vez, na Figura 15, está representada a escultura O Impossível de Maria Martins com a qual se estabelece a intertextualidade. A ilustração de Cavalcante se difere da escultura de Martins, pois o ilustrador utiliza-se das cores presentes nos ritmos visuais do livro para dar a sensação de silêncio. Enquanto a escultura de Martins busca dar, em uma posição reflexiva, a sensação de inacabado (Miyoshi, 2018). A criatura, imersa na busca por respostas, examina os livros subversivos que, jogados nas águas como sementes da rebelião, eram a chave para desvendar os mistérios que a atormentavam. Contudo, ao adentrar as páginas, deparava-se com um silêncio opressor. Era como se as palavras, outrora vibrantes, tivessem se esvanecido, abandonando apenas um vazio insondável, e assim é o pensamento da menina para com o período ditatorial.

Figura 15 - Escultura O IMPOSSÍVEL de Maria Martins



Fonte: Martins, 1945, MASP

Sendo assim, pode-se analisar o projeto gráfico de um olhar voltado para as obras de Maria Martins, modernista brasileira que teve seu trabalho reconhecido entre os anos 40 e 50, em uma análise comparativa se percebe a semelhança entre algumas ilustrações e a escultura O Impossível de Martins, sobre a escultura é possível dizer:

> Embora quem vê, num primeiro momento, busca um sentido naquilo que foi representado pela artista. Busca um enunciado, uma voz, um discurso definido. No entanto, Maria pôs a fazer obras aparentemente com estética semelhante, apresentando figuras e representações do mundo e da vida que colocam o olhar do espectador em posição reflexiva, onde inacabamento e devir se colocam. São apresentados, portanto, caminhos e leituras diversificadas, diferenciadas, porém não excludentes. (Miyoshi 1944, Carta enviada à James Thrall)

Visto que as semelhanças entre as imagens das ilustrações de Cavalcante são excepcionalmente parecidas com a escultura de Martins, possibilita-se várias interpretações, a escultura, assim como, as ilustrações possibilitam ao leitor a sensação inacabada de dúvida, reflexão e principalmente de "vários

silêncios" que representam a posição de Clarice acerca do período ditatorial. A ilustração (figura 9) também possibilita essa interpretação acerca do livro que a criatura segura em suas mãos quase em um movimento de penetração e metamorfização entre criatura e livro, entendendo assim, a relação de espanto e silêncio que essa criatura tem para com o livro, fazendo um movimento de espelhamento entre Clarice e criatura. As duas se fundem nesse livro/período ditatorial, e se perdem em meio a tantas incertezas e silêncios.

> Sei que minha arte não é de fácil abordagem. Eu faço minha escultura com raiva, com amor, com paixão, assim como amamos, como morremos, como sofremos, como deveríamos viver se não vivêssemos em uma sociedade de pequenas moralidades e grandes negócios. Eu me entrego completa e livremente à embriaguez de criar aquilo que me atormenta e que deve viver, sem buscar qualquer efeito de beleza fácil, permanecendo na minha verdade. Por isso, meu trabalho não pode agradar nem ser aceito facilmente. No entanto, sei que estou no caminho certo e vou permanecer fiel à minha trajetória. (Martins, 2022, p. 69 – 70)

Assim como, como Martins, Cavalcante expressou a raiva, amor, paixão e tudo aquilo que está livre de moralidade, Cavalcante expôs, em sua obra intertextual, aquilo que atormenta a mente de Clarice, sua angústia, sua confusão acerca do período ditatorial e seus silêncios.

3.6 BURLE MARX E CLARICE LISPECTOR: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM CLARICE

Ao longo da narrativa percebemos a delicadeza que Cavalcante teve ao construir o projeto gráfico, alinhando assim obra não verbal e verbal numa construção da subjetividade da mente de Clarice. Em uma entrevista sobre a estreia do livro Clarice, Mello conta quais suas referências para a construção do livro como um todo. O autor afirma:

> Lancei na Feira Pan-Amazônica este livro, ilustrado por meu sobrinho.
>
> Achei que fosse importante uma pessoa de outra geração ilustrá-lo, porque é um livro sobre a minha família. Clarice é uma menina. A história se passa em Brasília, no olho do furacão. Claro que tem relação com a Clarice Lispector. Há um momento em que ela fala sobre a cidade de um jeito Clarice de ser. Na verdade, ela gostou da cidade, da estranheza da cidade. Ela diz: "Se eu digo que a cidade parece com a minha insônia, as pessoas não entendem isso como um elogio. Mas é na insônia que eu sou eu". O livro é uma ode a Brasília, num tempo de ditadura. Na literatura infantil, a palavra desaparecimento é, muitas vezes, trabalhada como elemento mágico. No nosso livro, ganha um sentido fantástico na realidade. São os adultos que desaparecem, não é uma época de as pessoas chegarem, é uma época de as pessoas irem. Normalmente, esse desaparecimento está ligado à tortura e à morte. Enfim, trabalhei essa dimensão na infância, a partir de coisas que vi, como minha tia jogando livros no lago, amarrados com pedra, para que não boiassem de volta. Ela não era de esquerda, mas, por gostar de livros, tinha um lado subversivo (Mello 2018, Jornal Beira do Rio).

Por isso, a vivência tão real da personagem, é algo intrínseco ao autor que transpôs ao personagem suas vivências. Como forma de manter o livro na vivência familiar quem cuidou do projeto gráfico foi o sobrinho do autor Felipe Cavalcante. Uma maneira de entender as escolhas do projeto de Cavalcante é entender as referências do tio, segundo Mello:

> Foi uma construção que começou muito cedo, como leitor. Eu não lia só livros. Quando criança, gostava de desenhos animados e de histórias em quadrinhos. Há pessoas que questionam se as histórias em quadrinhos são livros. Eu as considero um tipo de livro. Os quadrinhos foram, para mim, tão importantes quanto o próprio Carybé, que ilustrava os livros do Jorge Amado. Também curti muito os desenhos do Ziraldo. Nasci em Brasília, então a arquitetura do Niemayer e os desenhos sinuosos dos jardins de Burle Marx foram, para mim, uma subversão visual. É tudo muito orgânico ou muito contestador. Athos Bulcão e Maria Martins também me influenciaram muito. (Mello 2018, Jornal Beira do Rio)

Percebemos ao longo da construção do projeto gráfico a intertextualidade com artistas brasileiros que foram importantes para a construção de uma identidade brasileira, assim como, na construção de Brasília e do modernismo brasileiro. Como citado acima, Cavalcante se inspirou nas referências artísticas de Mello para construção do texto não verbal.

O título da obra estabelece uma relação intertextual com a autora Clarice Lispector, a personagem Clarice narra:

> Ela sabe que me chamo Clarice por causa da escritora. Que minha mãe gostava da escritora, e meu pai gostava também, a ponto de esconder os livros da Clarice para ela. A ponto de dizer que eu era a última dos "Brasíliarios" como naquela carta que Clarice escreveu. (Mello, 2018, p. 40)

A menina, diz que seu nome é Clarice por causa da escritora, que sua mãe gostava muito dela, por isso deu esse nome. Além da intertextualidade com a autora há também a intertextualidade com o que Lispector fala sobre os "Brasíliarios",

> No século IV a.C. era habitada por homens e mulheres louros e altíssimos, que não eram americanos nem suecos, e que faiscavam ao sol. Eram todos cegos. É por isso que em Brasília não há onde esbarrar. Os brasiliários vestiam-se de ouro branco. A raça se extinguiu porque nasciam poucos filhos. Quanto mais belos os brasiliários, mais cegos e mais puros e mais faiscantes, e menos filhos. Não havia em nome de que morrer. (Lispector, 1970, Jornal do Brasil)

Lispector ficou tão encantada com Brasília que divagou sobre a cidade e seus habitantes, criando esse mito. O livro Clarice então faz intertextualidade com a autora e mito criado por ela. Além do mais, pode-se aproximar a fala de Clarice Lispector com os próprios sentimentos de Clarice, obviamente o livro Clarice foi inspirado em Lispector, Clarice, a menina, nos conta que seu nome foi inspirado na escritora, Lispector diz sobre "Se eu dissesse que Brasília é bonita, veriam imediatamente que gostei

da cidade. Mas se digo que Brasília é a imagem de minha insônia, veem nisso uma acusação; mas a minha insônia não é bonita nem feia - minha insônia sou eu, é vivida, é o meu espanto." (Lispector, 1970, Jornal do Brasil), assim como a Clarice escritora a Clarice criança faz dessa Brasília distópica mergulhada no meio de tantos silêncios seu verdadeiro lar, lugar onde ela se sente ela mesma.

A menina Clarice vive em seus devaneios e em sua própria mente de acordo com as informações do que lhe é oferecido, assim como a autora Clarice, que em sua insônia é a verdadeira Lispector, que em seus sonhos, devaneio e imaginações, em seus momentos de insônia é ela mesma, assim ocorre com a menina que em seus momentos de devaneios é ela mesma, da qual imagina cenários prováveis e vive a toda momento presa em seu mundinho do que ela acha que é mundo.

Clarice, a menina, vive com fragmentos dos quais os adultos lhe dá sobre a verdadeira situação da qual eles passam, e assim, Clarice, usa destes fragmentos para tentar construir em si uma ideia do que está acontecendo, e assim, ela tira suas próprias conclusões de acordo com o que lhe ocorre e transforma seus devaneios em situações imagéticas, da qual o ilustrador nos apresenta de maneira surrealista, surrealismo esse que transforma coisas habituais e normais em abstrações de acordo com a situação psicológica do qual o artista passa, e assim Cavalcante fez com a Brasília surrealista, transformou um paisagismo fora de seu sentido comum e mostrou a real situação do psicológico da menina. Cavalcante, com outro movimento de intertextualidade, utilizou representações gráficas de paisagens, tudo de maneira abstrata, que se assemelha com o paisagismo de Burle Marx, introdutor do paisagismo moderno no Brasil e importante figura para construção de uma Brasília moderna.

Figura 16 - Intertextualidade com Burle Marx



Quebrei o silêncio, olhei bem séria pra ele. Contei que ontem o Primo desembrulhou a embalagem com doce de pêssego, mas deixou a lata no sofá, de qualquer jeito. O importante pra ele era mostrar na página do jornal, no embrulho: "olha aqui, você não ia acreditar, então eu trouxe o artigo". Ele foi lendo: "Na noite passada, um lobo-guará apareceu atravessando a ponte do Bragueto".

Mas o Tarso não estava muito interessado em nada que não fossem as letras. Eu quebrei o silêncio outra vez:

– "Aniorrasseo" não é "oi" em coreano?

Depois perguntei como se faz pra dizer "adeus".

– Isso eu não vou te dizer.

Ele continuava falando que não via a hora de pôr os pés na Coreia, mas eu via que no papel grosso do bilhete estava escrito CHILE.

Segurei a respiração e afundei minha cabeça no vestido da minha mãe, quero dizer, da minha tia. Um cheiro da flor de macela, o cheiro do armário dela. Um cheiro tranquilo. Eu sei me esconder atrás da barra do vestido de minha tia. Eu faço o Tarso sumir e aparecer por trás da cortina do vestido.

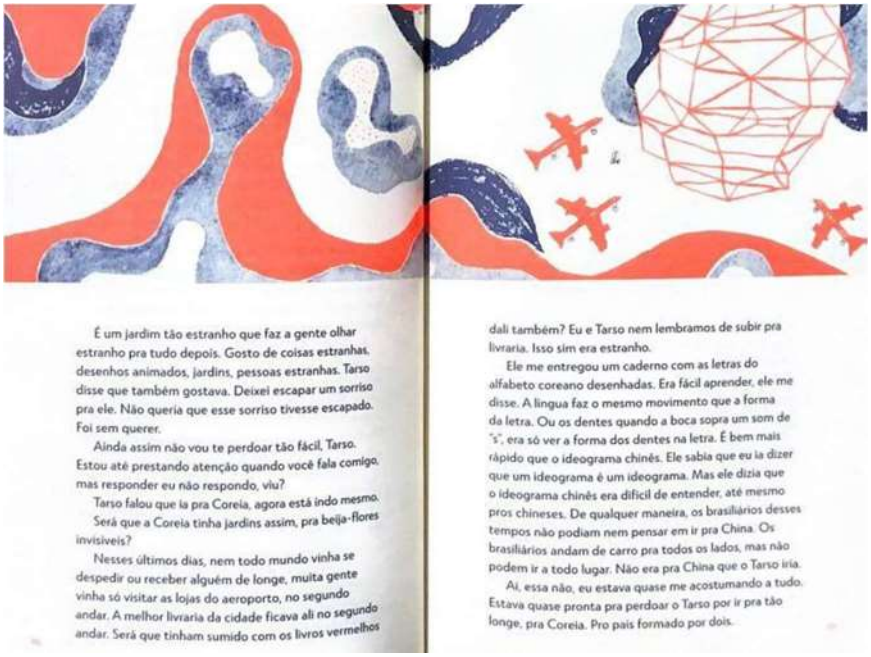
Ainda senti a mão dela no meu cabelo.

Quando abri a cortina mais uma vez, o Tarso tinha desaparecido. De verdade.

Fonte: Cavalcante 2018, p. 98 – 99

Outra intertextualidade com o paisagismo de Marx:

Figura 17- Clarice e Burle Marx



É um jardim tão estranho que faz a gente olhar estranho pra tudo depois. Gosto de coisas estranhas, desenhos animados, jardins, pessoas estranhas. Tarso disse que também gostava. Deixei escapar um sorriso pra ele. Não queria que esse sorriso tivesse escapado. Foi sem querer.

Ainda assim não vou te perdoar tão fácil, Tarso. Estou até prestando atenção quando você fala comigo, mas responder eu não respondo, viu?

Tarso falou que ia pra Coreia, agora está indo mesmo.

Será que a Coreia tinha jardins assim, pra beija-flores invisíveis?

Nesses últimos dias, nem todo mundo vinha se despedir ou receber alguém de longe, muita gente vinha só visitar as lojas do aeroporto, no segundo andar. A melhor livraria da cidade ficava ali no segundo andar. Será que tinham sumido com os livros vermelhos dali também? Eu e Tarso nem lembramos de subir pra livraria. Isso sim era estranho.

Ele me entregou um caderno com as letras do alfabeto coreano desenhadas. Era fácil aprender, ele me disse. A língua faz o mesmo movimento que a forma da letra. Ou os dentes quando a boca sopra um som de "s", era só ver a forma dos dentes na letra. É bem mais rápido que o ideograma chinês. Ele sabia que eu ia dizer que um ideograma é um ideograma. Mas ele dizia que o ideograma chinês era difícil de entender, até mesmo pros chineses. De qualquer maneira, os brasiliários desses tempos não podiam nem pensar em ir pra China. Os brasiliários andam de carro pra todos os lados, mas não podem ir a todo lugar. Não era pra China que o Tarso iria.

Ai, essa não, eu estava quase me acostumando a tudo. Estava quase pronta pra perdoar o Tarso por ir pra tão longe, pra Coreia. Pro país formado por dois.

Fonte: Cavalcante 2018, p. 96 – 97

Um dos jardins do qual Cavalcante se espelhou:

Figura 18 - Projeto de paisagismo de Burle Marx



Fonte: Burle Marx, Berlim

É evidente a aproximação entre os cenários do livro e o projeto de Marx, sendo claramente uma inspiração para a composição de Cavalcante, compondo assim uma Brasília distópica, surrealista e mergulhada em silêncios, o ilustrador se apropriou de uma Brasília modernista transformando-a em abstração.

Outra referência que Mello faz é em relação ao autor Karl Marx, “Burle quem? Meio doido esse tal de Marx. Vi esse mesmo nome Marx num dos livros que o lago engoliu” (Mello, 2018, p. 95), a menina indaga sobre os jardins feitos por Burle Marx e lembra que sua tia, lá no começo da narrativa, jogou livros fora, livros considerados subversivos dos quais E.L.E.S não podiam encontrar, se não seriam levadas pelos militares por conter esses livros proibidos.

Portanto o romance Clarice, ao dialogar com a obra de Clarice Lispector e com o paisagismo de Burle Marx, tece uma rica trama de intertextualidades que transcende a mera referência. A protagonista, homônima da escritora, habita um universo onírico e fragmentado, construído a partir de fragmentos de informações e de suas próprias projeções. Essa construção interior é espelhada na representação visual do livro, que, através das ilustrações de Cavalcante, apresenta uma Brasília surreal e abstrata, em consonância com o estado psicológico da personagem. A intertextualidade com Karl Marx, mencionada de forma indireta pela menina Clarice, adiciona uma camada de complexidade à narrativa. A associação entre os livros "subversivos" jogados no lago e o nome de Marx evoca a ideia de um conhecimento proibido e de um mundo em constante transformação. A figura de Burle Marx,

por sua vez, representa um ideal de modernidade e progresso que entra em conflito com a realidade distópica vivenciada pela personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, desvelamos as complexidades do projeto gráfico de Clarice, uma obra que transcende a mera ilustração de uma narrativa infantil ou juvenil. Dessa forma, comprovamos que a sinergia entre texto e imagem, a exploração do surrealismo e a rica rede de intertextualidades convidam o leitor a uma imersão profunda no universo onírico da personagem. Assim, alcançamos o objetivo da pesquisa, a partir da construção de uma análise das intertextualidades da obra Clarice, partindo das relações de sentido construídas pelas ilustrações e pelo projeto gráfico.

Portanto, concluímos que a obra, ao mesmo tempo em que diverte, provoca e inquieta, instigando o leitor a questionar a realidade e a construir seus próprios significados. A mente de Clarice, representada visualmente de forma singular, torna-se um labirinto que o leitor percorre em busca de respostas, encontrando, ao invés disso, mais perguntas e novas perspectivas. A experiência de leitura, portanto, vai além do simples prazer da narrativa, convidando à reflexão sobre temas como a memória, a identidade e a busca por significado em um mundo marcado pela incerteza.

A análise do projeto gráfico de Clarice revela uma obra que transcende os limites tradicionais da ilustração infantil ou juvenil. A interação entre texto e imagem, a exploração do surrealismo e a rica rede de intertextualidades conferem à obra uma originalidade que a insere em um novo patamar da literatura juvenil brasileira. Ao utilizar elementos visuais e narrativos inovadores, o livro convida o leitor a uma experiência estética única, que desafia as convenções do gênero. A mente de Clarice, representada visualmente de forma singular, torna-se uma metáfora para o próprio processo criativo, onde a realidade se mescla com a fantasia e a fronteira entre o consciente e o inconsciente se dissolve.

A intertextualidade com autores como Clarice Lispector e artistas como Burle Marx não apenas enriquece a narrativa, mas também cria um diálogo entre diferentes gerações e linguagens artísticas, apresentando assim diferentes obras do meio artístico para o leitor jovem. O surrealismo, presente tanto no texto quanto nas ilustrações, permite que a autora e o ilustrador explorem as profundezas da mente humana, revelando os medos, desejos e angústias da personagem.

As possibilidades de pesquisa a partir da obra Clarice são vastas e promissoras. A rica rede de intertextualidades presente na obra, que vai desde a literatura até as artes visuais e a política, a torna um campo fértil para investigações interdisciplinares. A relação da obra com a escritora modernista

Clarice Lispector, por exemplo, pode ser aprofundada, estabelecendo conexões com o Modernismo brasileiro e com os debates sobre identidade nacional. A referência a Karl Marx, por sua vez, abre portas para uma análise sob a lente da sociologia, investigando as implicações políticas e sociais presentes na obra. Além disso, a tipologia do projeto gráfico, caracterizado pelo surrealismo, merece uma investigação mais aprofundada, explorando as suas especificidades e o seu papel na construção do sentido. A intertextualidade com o período ditatorial, por fim, pode ser aprofundada, analisando as implicações da censura, da subversão e dos movimentos sociais na produção da obra, tornando-a um objeto de estudo fundamental para compreender a literatura infantil brasileira produzida nesse contexto histórico.

Assim, a análise da complexidade da ilustração e do projeto gráfico de Clarice comprova que a obra, além de ser uma narrativa classificada como infantojuvenil, é uma leitura complexa de um período histórico marcado por incertezas e transformações. A interação entre texto e imagem, a exploração do surrealismo e a rica rede de intertextualidades conferem à obra uma profundidade que a torna relevante para a compreensão do contexto histórico em que foi produzida. Ao mergulharmos no universo onírico da personagem, somos convidados a refletir sobre temas como a memória, a identidade e a busca por significado em um mundo marcado pela repressão e pela censura. A obra Clarice não apenas diverte, mas também provoca, instigando o leitor a questionar a realidade e a construir seus próprios significados, mesmo em tempos difíceis.

REFERÊNCIAS

ADG (Associação dos Designers Gráficos). ABC da ADG. São Paulo: Blucher, 2012. AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Aurea Penteado (Orgs.).

Narrativas juvenis: geração 2000. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2012.

BAKHTIN, Mikail. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2008.

BRITES, Mel. CLARICE À BEIRA OU O AVESSO DA INFÂNCIA. São Paulo, Via Atlântica, UNESP.

CAMARGO, Luís. Ilustrações do livro infantil. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E… Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CECCANTINI, João Luís. Conflito de gerações, conflito de culturas: um estudo de personagens em narrativas juvenis brasileiras e galegas. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 80-85, jul./set. 2010.

CHARTIER, Roger et al. Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. Introdução a literatura infantil e juvenil atual. 1ª edição. rev. São Paulo: Global, 2017.

CURY, M. Z. F. Intertextualidade: uma prática contraditória. Ensaios de Semiótica, nº 8, ano

IV. Belo Horizonte: UFMG, 1982

CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. In: CEALE, Glosário Ceale. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/intertextualidade Acesso em: 10 out. 2024.

GENETTE, Gérard. Paratextos Editoriais. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, 376 p. GREGORIN, José. Literatura Juvenil. 1. ed. rev. São Paulo: Simplíssima, 2011.

GUINSBURG, J. LEIRNER, Sheila. O Surrealismo. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent et al. Intertextualidades. Coimbra: Livraria Alme-dina, 1979.

KRISTEVA, J. História da Linguagem; trad. Barahona, M. M. Lisboa: Edições 70, 1969. KRISTEVA, Julia. Introdução à semanálise. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Jornal do Brasil. 1970. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5890/nos-primeiros-comecos-de-brasilia Acesso em: 25 out. 2024.

MARTHA, Alice Penteado. Tópicos de literatura infantil e juvenil. 1. ed. rev. e atual. Maringá: EDUEM, 2016.

MARX, Burle, Viator. Disponível em: https://www.viator.com/pt-BR/tours/Rio-de- Janeiro/Sitio-Roberto-Burle-Marx-Tour/d712-8753P17 Acesso em: 25 out. 2024.

MARTINS, Maria, Desejo imaginante, MASP, n.1, 2021. MELLO, Roger. Clarice. 1ª. ed. rev. São Paulo: Global, 2018.

MELLO, Roger, Jornal Beira Rio. 05 de Out de 2018. Disponível em: https://beiradorio.ufpa.br/index.php/component/content/article?id=277 Acesso em: 25 out. 2024.

MIOYSHI, Simone. Des (encontros) em o "O impossível" de Maria Martins. Universidade Federal de Uberlândia - PPGED-UFUBrasil.

MOISÉS, Leyla Perrone. Crítica Escritura: um discurso dúplice. São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da USP, 1975 (tese de doutoramento).

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de (org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

NADEAU, M. Histoire du Surréalisme, Seuil: Paris, 1958.

NAVAS, Diana. A EXPANSÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DA MATERIALIDADE DO LIVRO: LEITURAS DE AOS 7 E AOS 40, DE JOÃO ANZANELLO

CARRASCOZA. Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social. [S. l.], v. 27, p. 65–76, 2020. DOI: 10.5016/msc.v27i0.1896. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1896. Acesso em: 15 out. 2024.

NAVAS, Diana. Livros em (des)construção: a materialidade como componente ficcional. In: RAMOS, Ana Margarida (Org.). Livro-objeto: metaficção, hibridismo e intertextualidade. Vila Nova de Famalicão (Portugal): Edições Húmus, p. 119- 134, 2022.

NICOLAEJA, Maria; SCOTT, Carole. Livro Ilustrado: palavras e imagens. 1ª edição. ed. rev. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

NITRINI, Sandra. Literatura Comparada: História, teoria e crítica. São Paulo: Edusp, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: Editora DCL, p. 13-47, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. Flores da escrivaninha. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia de trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Ana Margarida. NAVAS, Diana; Textos que se (des)constroem: metaficção e intertextualidade na ficção juvenil contemporânea Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá, v. 38, n. 3, p. 223-231, July-Sept., 2016.

RAMOS, Graça. A imagem nos livros infantis. Caminhos para ler o texto visual. Belo. Horizonte: Autêntica Editora, 2011

SAMOYAULT, T. A intertextualidade. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec; Aderaldo & Rothschild, 2008

SANTAELLA, Lúcia. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

SANTOS, A. I. A narrativa intermedial surrealista: Para uma leitura de 'Pas Pour les Parents' e 'Conto de Natal para Crianças', de Mário-Henrique Leiria. Revista 2i: Estudos de Identidade e Intermedialidade, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 19–29, 2021. DOI: 10.21814/2i.3447. Disponível em: https://revistas.uminho.pt/index.php/2i/article/view/3447. Acesso em: 11 mai. 2024.

SANTOS, Lucia G, A EXPERIÊNCIA SURREALISTA DA LINGUAGEM: BRETON E A

PSICANÁLISE, Artigos • Ágora (Rio J.) 5 (2) • Dez 2002.

TRINGALI, Dante, DADAÍSMO E SURREALISMO, Edição. n.1, 1990. Seção. Palestras - Colóquio: "Linguagem - Libertação I".

Capítulo 16

10.37423/250509976

REFLEXÕES SOBRE AS VANTAGENS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO (EMI) NO IFAP CAMPUS MACAPÁ

Marcio Sousa da Silva — *Instituto Federal do Amapá*

Thiago Augusto Oliveira da Silva — *Instituto Federal do Amapá*

Márleson Rôndiner dos Santos Ferreira — *Instituto Federal do Amapá*

Resumo: Este estudo aborda a relevância do tratamento dado ao estudo da educação financeira no Ensino Médio integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação do Amapá (IFAP), Campus-Macapá, reconhecendo-a como uma temática fundamental no âmbito do currículo escolar, consoante as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é promover a reflexão sobre as vantagens de incluir a educação financeira no currículo, com vistas a fomentar uma mentalidade proativa em relação ao dinheiro, capacitando os alunos para enfrentar os desafios econômicos contemporâneos relacionados ao tratamento adequado ao gerenciamento das finanças. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem quantitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados o formulário via google forms com 98 alunos do EMI. Os resultados deste estudo destacam a necessidade de avanços na implementação da educação financeira como instrumento pedagógico, nas aulas de língua portuguesa e matemática evidenciando sua importância na formação integral dos alunos. Assim, podemos concluir que muitos alunos estão endividados, o que ressalta a urgência de reforço das habilidades de compreensão e de análise para uma melhor gestão financeira e tomada de decisões responsáveis.

=

Palavras-chave: Matemática financeira; Endividamento; Consumo responsável; Planejamento financeiro.

1 INTRODUÇÃO

A crescente complexidade financeira levanta questões pertinentes sobre o gerenciamento de finanças em uma sociedade com superendividamento, afetando indivíduos em diferentes faixas etárias. No entanto, ao serem desenvolvidos os estudos sobre a educação financeira, percebemos que é na fase educacional do Ensino Médio Integrado que se pode modificar a visão de como lidar com dinheiro e prevenir futuras crises.

Dessa forma, refletir sobre as raízes desse problema é essencial para desenvolver estratégias de prevenção, pois o aumento do acesso ao crédito, combinado com a falta de conhecimento financeiro, contribui para o superendividamento generalizado. Com efeito, integrar a educação financeira ao currículo do EMI não é uma tarefa fácil, mas é imperativo que os alunos sejam instruídos a desenvolver habilidades de se planejar financeiramente, por meio de orientações didáticas voltadas a cuidar das finanças, as quais vão além da sala de aula, preparando-os para tomar decisões financeiras assertivas.

A educação financeira deve transcender as disciplinas tradicionais, incorporando elementos de matemática, língua portuguesa, economia e ética, por isso a utilização das tecnologias educacionais pode tornar o aprendizado mais envolvente, permitindo simulações e práticas de situações financeiras reais.

Por isso essa ação pode envolver também a comunidade externa no processo educacional, incluindo profissionais financeiros, promovendo parcerias que podem enriquecer a experiência dos alunos, diante dos desafios de se defrontar com situações de manuseio do dinheiro de forma consciente.

No Instituto Federal de Educação do Amapá - IFAP - Campus Macapá, essa fusão ao ensino médio integrado representa um passo importante na formação holística dos estudantes, pois visa a preparar os jovens não apenas para desafios acadêmicos, mas também para enfrentar as demandas financeiras do mundo atual.

Dessa forma, a educação financeira tem se mostrado uma alternativa cada vez mais presente nas políticas públicas educacionais, especialmente com foco no combate à falta do autocontrole financeiro, visão crítica e responsável sobre o uso do dinheiro, o que tem impulsionado ações mais dinâmicas em relação à inserção da temática da educação básica, como a sua inclusão dentre os temas transversais previstos na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) implantada em 2018, não obstante necessita de avanços para se consolidar como um instrumento pedagógico.

Nesse caso, as escolas surgem como importantes promotoras da educação financeira, capazes de oferecê-la a uma grande quantidade de pessoas, minimizando as discrepâncias existentes em relação ao controle das finanças pessoais (OECD, 2019).

Já no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ela acontece a partir da criação dos Institutos Federais de Educação (IF's), que prezam pela formação alicerçada no ensino omnilateral, unitário, tecnológica ou politécnico (FRIGOTTO, 2018).

Essa inserção da educação financeira sob a perspectiva de formação autônoma dos estudantes, ganha importância preparando-os para sua incorporação no mundo do trabalho a lidar, de forma segura e responsável com as relações de consumo, poupança e investimento presentes na vida moderna.

O tema discutido neste estudo "Reflexões sobre as vantagens da inclusão da educação financeira no currículo do ensino médio técnico integrado (EMI) no IFAP Campus Macapá" representa uma abordagem proativa diante dos desafios enfrentados pela juventude contemporânea, que, frequentemente, depara-se com questões financeiras complexas e que necessita da habilidade essencial de saber planejar-se financeiramente.

Os impactos da iniciativa de levar discussões sobre finanças para a sala de aula têm o poder de influenciar diretamente o comportamento do aluno em relação ao dinheiro, os quais ao aprender sobre o planejamento financeiro, orçamento e investimento tendem a tomar decisões mais ponderadas e a adotar práticas financeiras saudáveis.

No contexto do PIBID, esses estudantes assumem o papel de mediar a orientação dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), guiando-os na tomada de decisões financeiras responsáveis por meio de aulas práticas de matemática financeira alinhadas aos eixos de linguagens circunscritos à leitura, à oralidade, escrita e análise linguística, os quais em confluência incluem a utilização de jogos digitais.

Essa abordagem tem como objetivo promover a reflexão sobre as vantagens de incluir a educação financeira no currículo, com vistas a fomentar uma mentalidade proativa em relação ao dinheiro, capacitando os alunos para enfrentar os desafios econômicos contemporâneos relacionados ao tratamento adequado ao gerenciamento das finanças.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa. O estudo foi realizado com 98 alunos, regularmente matriculados no IFAP, no ensino médio integrado

do 1º ano do curso Técnico em Redes de computadores, 2º ano do curso Técnico em Mineração e 3º ano do curso Técnico em Química. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário virtual, através da plataforma google forms, na qual foi enviado aos entrevistados pelo aplicativo whatsapp em sala de aula, a pesquisa foi de janeiro a fevereiro de 2024.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos resultados apresentados no estudo, 34,7% dos alunos não se consideram financeiramente educados, o que indica uma possível lacuna na compreensão dos conceitos financeiros básicos e isso ressalta a importância de fornecer uma educação financeira abrangente e eficaz para os estudantes do ensino médio integrado.

Quando questionados sobre a poupança e investimento, 38,8% dos alunos não possuem poupança e 41,8% só poupam quando sobra dinheiro, o que revela uma falta de hábito de poupança regular. Além disso, a baixa porcentagem de 18,4% de alunos que afirmam fazer investimentos mostra uma oportunidade para aumentar a conscientização sobre as opções de aplicações monetárias.

Tal discussão corrobora com a afirmação do autor Mitchell (2011, p.509) “a poupança contribui para a formação de uma mentalidade financeira saudável, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de planejamento e prevenção de dificuldades econômicas futuras”. Logo, essa prática incide na responsabilidade de iniciar o planejamento da responsabilidade financeira desde a juventude.

Outra constatação foi quanto à reserva de emergência em que 60,2% não possui uma reserva de emergência, o que indica uma vulnerabilidade a imprevistos financeiros. Isso destaca a importância de ensinar poupar e ter uma reserva financeira para emergências.

Quanto à gestão de gastos, mais da metade dos entrevistados. 52% não possuem um limite de gasto mensal e 8,2% afirmaram não saber o que significa limite de gastos. Tais percentuais levam a cogitar que falta de controle sobre suas despesas, planejamento e necessidade de uma educação financeira mais básica e abrangente.

Fernandes e Monteiro, (2012) compreenderem os princípios fundamentais da gestão financeira, os alunos estarão mais preparados para enfrentar os desafios econômicos do mundo contemporâneo. Isso não apenas beneficia os indivíduos em sua vida pessoal, mas também contribui para o desenvolvimento econômico e social do país.

Quando se questiona sobre o endividamento, se revela uma alta porcentagem de alunos, na qual 84,7% possuem dívidas, juntamente com aqueles que pedem dinheiro emprestado 42,9% e 41,8% têm dificuldade em pagar essas dívidas, destaca a urgência de ensinar habilidades de gestão de dívidas e orçamento.

Segundo Heloísa Carpena (2006, p. 328) "o superendividamento é um problema social [...] se vive hoje, no Brasil economicamente estável, uma considerável expansão do crédito, que atinge em larga medida as classes menos favorecidas, mais numerosas e menos educadas para o consumo".

O fato de que cerca de 42,9% dos alunos não acompanham seus gastos pode contribuir para o endividamento e a falta de controle financeiro. Além disso, embora a maioria dos alunos 74,5% não possua um cartão de crédito, há uma parcela significativa de 8,2% que o utiliza em compras diárias indica um possível risco de endividamento.

Outros dados são de 22,3% de alunos que pagam suas contas com atraso, o que destaca a importância de promover a responsabilidade financeira e evitar penalidades financeiras adicionais.

Essas correlações evidenciam a necessidade de uma abordagem abrangente de educação financeira que aborde conceitos básicos, hábitos de poupança, gestão de dívidas, controle de gastos e uso responsável de crédito. Os resultados ressaltam a importância de intervenções educacionais para melhorar a compreensão financeira e promover hábitos financeiros saudáveis entre os estudantes do ensino médio integrado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu seu objetivo de promover uma reflexão sobre as vantagens de incluir a educação financeira no currículo, com vistas a fomentar uma mentalidade proativa em relação ao dinheiro para enfrentar os desafios econômicos contemporâneos relacionados ao tratamento adequado ao gerenciamento das finanças.

Outro fator de relevância é a contextualização e interdisciplinaridade dos conhecimentos, uma vez que se constatou uma dificuldade de interpretação de texto, situações problemas, assim a introdução de atividades práticas e interativas nas aulas de matemática e língua portuguesa representam um passo significativo na promoção da compreensão dos conceitos financeiros pelos alunos.

Os educadores podem despertar um exemplo dessa conjuntura de saberes, e incentivá-los a participar ativamente do processo de aprendizagem. O estímulo à leitura e a interpretação de textos, por meio

de atividades como debates e projetos de pesquisa, podem aprofundar seu entendimento ao desenvolver habilidades críticas de análise relacionados à economia.

Paulo Freire afirmou em seu livro "Pedagogia da Autonomia" Saberes Necessários à Prática Educativa", (Freire, 1987, p. 45) que a leitura autêntica é um processo de diálogo entre o leitor e o texto, no qual ambos se transformam e se enriquecem mutuamente.

O processo de leitura, conforme mencionado por Freire, envolve a transformação tanto do leitor quanto do texto. Da mesma forma, na educação financeira, os indivíduos têm a oportunidade de transformar seu conhecimento financeiro, adquirindo novas habilidades, mudando comportamentos financeiros e aplicando conceitos aprendidos para tomar decisões financeiras mais informadas e conscientes.

A longo prazo, espera-se que a educação financeira contribua para a redução da inadimplência, exacerbada, promovendo o aumento da poupança e contribuindo para a formação de indivíduos mais prevenidos e preparados economicamente.

Mas, a prática efetiva desses programas não está isenta de desafios, tendo em vista a superação de obstáculos, quais sejam: como adaptar o conteúdo aos níveis de compreensão dos alunos, proporcionar a formação adequada aos professores e adaptar o currículo a estes aspectos cruciais que precisam ser abordados no ambiente escolar.

Dessa forma, é de suma importância que os educadores e as instituições de ensino incentivem ativamente a leitura como uma prática essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo com a sabedoria e com o discernimento.

REFERÊNCIAS

CARPENA, Heloísa; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. Superendividamento: proposta paraum estudo empírico e perspectiva de regulação. In: MARQUES; CAVALLAZZI (Org.), 2006, p. 328.

FERNANDES, B. V. R.; MONTEIRO. Finanças pessoais: um estudo dos seus princípios básicos com alunos da Universidade de Brasília. CAP Accounting and Management, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 9-28, 2012.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62. e-ISBN 978-85-92826-14-7. Disponível em: https://bit.ly/2UnH8x4. Acesso em: 25 fev. 2020.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement planning in the United States. Journal of Pension Economics and Finance, v.10, n.4, p.509-525, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

OECD. Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. Paris: Secretary General of the OECD, 2005a.

FREIRE Paulo, livro "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", Capítulo 3, p. 45 São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Capítulo 17

10.37423/250509981

PAISAGEM FERIDA: OS ESPAÇOS TRÁGICOS NO CINEMA DE PEDRO COSTA

Ana Flávia de Andrade Ferraz — *Universidade Federal de Alagoas*

Resumo: Em seu cinema, Pedro Costa fala de sofrimento, dor, angústia. No chamado *Ciclo das Fontainhas,* cujos filmes estão ambientados neste bairro da periferia lisboeta, Costa reflete nas telas as injustiças e desigualdades vividas pelos imigrantes cabo-verdianos, pobres e negros. Esse artigo tem como proposta analisar a representação dos espaços na poética costiana, refletindo como sua produção contribui para a criação de paisagens tragicofílicas, fazendo emergir um ambiente opressor, causando a potencialização do sofrimento através do protagonismo dos espaços em sua narrativa.

Palavras-chave: cinema português, paisagem, tragicidade.

1. INTRODUÇÃO

O nascimento do cinema viu surgir também uma nova forma de ver, perceber e representar o espaço. Lentes, enquadramentos, planos, iluminação, montagem; na narrativa cinematográfica tempo e espaço se revelam para além da descrição do ambiente, mostrando-se como fortes componente na trama. Esse trabalho tem como proposta investigar as formas que o espaço se revela na obra do cineasta português Pedro Costa. Interessa-nos saber como seu cinema representa, atinge e transforma a nossa percepção sobre um determinado ambiente, especialmente sobre um já famoso bairro pobre da periferia lisboeta, cenário de seu *Ciclo das Fontainhas* (*Ossos* (1997), *No quarto da Vanda* (1999) *Juventude em marcha* (2006) e *Cavalo Dinheiro* (2014). O artigo, portanto, tem como proposta compreender o espaço como componente da narrativa fílmica, analisando como o cinema do realizador português potencializa a discussão entre o espaço real e sua representação, entendendo como as paisagens em seus filmes moldam as presenças psicológicas das personagens nos espaços construídos, enquadrados e trabalhados por sua câmera, iluminação ou montagem. Protagonista de sua narrativa, o espaço nos filmes de Costa será analisado sob a perspectiva da tragicidade, tão recorrente em sua filmografia.

Para construir os parâmetros dessa discussão, buscaremos refletir sobre a noção de espaços no fazer cinematográfico e ancoraremos a nossa análise no conceito de paisagem, por entendermos seu potencial analítico em articular espaço visto, aquele que o vê e sua representação, reforçando a dimensão da relação do ambiente com o humano, fazendo emergir um pensamento através da representação paisagística (Collot, 2013). As reflexões sobre as paisagens tragicofílicas (Gumbrecht, 2001: 9), ambientes opressivos e geradores de tragédias, merecem destaque na análise já que se identificam com as imagens do bairro das Fontainhas, muito embora, esses espaços sejam lugares carregados de sentimentos, memórias e singularidades que impactam profundamente no sentimento de pertença das personagens costianas. Contraditoriamente, o bairro Casal das Bobas, para onde são deslocadas as personagens dos últimos filmes do *Ciclo*, embora se apresente como um lugar mais limpo, organizado e símbolo da modernização, por outro lado se mostra como um espaço totalmente desprovido de vida e, portanto, de significado; o que nos leva a inseri-lo na categoria de paisagem tragicofílica, muito embora, agora, a partir do motivo da falta de significado, nos faça aproximá-lo do conceito de não-lugar, na perspectiva de Marc Augé (2002).

Os espaços, nos filmes de Costa, não são apenas elementos estáticos ou contextuais, para desenvolvimento da trama, pelo contrário, assumem um papel protagonista na construção da

tragicidade. Seja como (mais) um elemento de opressão, reforçado pelos enquadramentos e planos (plongée e contra plongee), seja pela escuridão das casas e ruelas do bairro, seja pela destruição, pelo enfoque dado aos lugares pequenos, quase claustrofóbicos por onde toda uma vida segue (como no *Quarto de Vanda* (1999)), seja pelo reforço do limpo, do branco, do asséptico, do sem memória, sem afeto e, portando, do sem vida. Os filmes do *Ciclo das Fontainhas* nos ajudam a pensar uma paisagem tragicofílica, independente de por onde deambulam ou vivem as personagens; da ausência de bens à ausência de significado dos espaços, ambos apresentam sua carga trágica.

2. ESPAÇO E CINEMA

Falar de cinema e não falar de espaço parece uma heresia. Porém, ao longo dos anos sua importância na sétima arte foi sofrendo mudanças de acordo com seus usos. Nos primórdios, a noção de espaço fílmico se limitava ao que era apreendido pela câmera e buscava assemelhar-se o mais próximo possível da imagem da realidade. Os irmãos Lumière, dada a preferência por filmes urbanos, inauguraram o que seria a marca do cinema por muitos anos: imagens reais, de espaços reais, com pessoas reais. "O espaço era, então, subordinado à ação" (Cavalcante, 2014: 43/44). Sendo assim, o espaço fílmico teria relação direta com as experiências vivenciadas no espaço real, e a função do cinema seria tornar essas imagens cinematográficas um correlato das paisagens reais.

Meliés, por sua vez, pai do cinema de ficção e espécie de percursor de cenas artificialmente construídas, traz, para dentro do espaço cinematográfico, elementos de cenografia. No seu teatro filmado, a disposição de objetos, a preocupação com os movimentos dos atores, o cuidado na montagem, inaugura a "definição de espaço [que] se iguala à noção de "quadro" enquanto lugar central da representação". (Cavalcante, 2014: 44). Aqui já se abandona a ideia de representação direta da realidade e se filia a uma perspectiva de criação e manipulação do espaço, que se dá em um determinado quadro por onde a história se constrói.

Gaudreault e Jost (2009: 105) também reforçam que as narrativas fílmicas acontecem, forçosamente, em um quadro espacial dado e que a própria natureza icônica da imagem faz dela um significante eminentemente espacial, chegando a defender a primazia do espaço sob o tempo. Pois, "o tempo não começa a existir a não ser quando se opera a passagem entre um primeiro fotograma (que já é espaço) e um segundo (que também já é espaço)".

O fato é que quer queira o cineasta produzir uma visão impessoal das coisas, lugares e pessoas, quer escolha por imprimir um forte apelo dramático às imagens, atendendo às subjetividades, o espaço

cinematográfico é sempre um protagonista na narrativa.Se antes a teoria realista buscou 'reproduzir' um espaço diegético mantendo proximidade e buscando similitudes com a realidade vivida, em outros tempos, cineastas mais modernos já descobriram o potencial narrativo do espaço na tela, filiando seu olhar a um ambiente cinematográfico permeado por questões subjetivas. O uso de cores, planos, iluminação, enquadramento, transformam o espaço cinematográfico em um dispositivo dramático. Assim, segundo Menezes (apud: Freitas, 2008: 64) "o cinema trabalha com duas ordens de espaço nos filmes: a mera reprodução de espaços físicos e, paralelamente, a produção de espaços singulares". O primeiro diz respeito à reprodução dos espaços vividos e o segundo como elemento narrativo, que obedecem, por exemplo, às leis psicológicas das personagens (p. 65). Além disso, a compreensão do espaço cinematográfico exige que assumamos a existência de dois espaços: um que acontece dentro da tela, enquadrado e visível; outro, que está fora do quadro, exterior ao enquadramento, mas que se comunica com o primeiro.

A ampla possibilidade de construção espacial que se torna ainda mais evidente com a montagem, nega, consequentemente a centralidade de um espaço dramático onde sua função se restringe ao ambiente onde a trama se desenrola, com imagens apenas representativas, e cede lugar à adoção de espaços plásticos, que respondem a desejos de cunho estético e não apenas contextual ou representativo (Martin, 2013: 220). O que significa dizer que:

> O espaço fílmico não é apenas um quadro, da mesma forma que as imagens não são apenas representações em duas dimensões: ele é um espaço vivo, em nada independente de seu conteúdo, intimamente ligado às personagens que nele evoluem. Tem um valor dramático ou psicológico, uma significação simbólica; tem também um valor figurativo e plástico e um considerável caráter estético (Betton, 1987: 29).

Esses espaços compostos por territórios, mas também por metáforas, marcados por subjetividades, pontos de vista, que se deixam perceber através das escolhas de plano, enquadramentos, iluminação, fazem-nos com que escapemos de conceitos estanques e descubramos sua potência plástica, simbólica, fraturada, mas, sobretudo, protagonista. Portanto, nos interessa discutir o conceito de paisagem e refletir sobre a potencialidade que o cinema tem de reconfigurá-la.

3. PAISAGEM E TRAGICIDADE EM PEDRO COSTA

Narrar um lugar, ou narrar uma história através dele, é pôr em cena diversos pontos de vista, é colocar o espaço a serviço das personagens, é criar um território em conformidade com as pressões psicológicas vividas pelas personagens. Nesse sentido, o bairro das Fontainhas é emblemático. Espaço de locação de três de seus filmes (*Ossos* (1997), *No Quarto da Vanda* (1999), *Juventude em Marcha*

(2006)), o bairro pobre lisboeta é um espaço que poderíamos chamar de tragicofílico, um lugar para a tragédia, um espaço onde vidas trágicas se encontram, uma paisagem geradora de situações trágicas, um ambiente que alimenta uma distopia cada vez mais emergente. Gumbrecht (2001, p. 9) explora a afinidade maior ou menor de expressões artísticas trágicas que aconteceriam em algumas culturas nacionais, ou em determinados momentos e contextos, levando-o a denominar esses espaços e tempos como "lugares de tragédia". Para ele, esses momentos alternantes, de presença e ausência de tragédias, tem íntima relação com determinados períodos históricos culturais e sociais específicos. Os bairros periféricos por onde passam os filmes de Costa se apresentam como lugares de tragédia, habitados por imigrantes e portugueses pobres. São lugares que compõem a cena de seu cinema de dor.

Entendemos que, apesar de Pedro Costa flertar com o documentário, ou justamente por isso, sua poética foge às concepções realistas do espaço cinematográfico, rompendo com as narrativas documentais tradicionais, pois em seus filmes, a paisagem fala; elas mesma é um mecanismo narrativo; seu cinema é a expressão do intolerável: abandono, dor, drogas, pobreza, solidão; e nesse contexto, a paisagem das Fontainhas se desloca do campo da visibilidade para o campo da significação, fazendo com que possamos obter leituras diversas da representação desse território no espaço cinematográfico.

Entendemos a paisagem como uma parte do espaço apreendida por um olhar e, por isso, dá a ver mais as subjetividades do que seu referencial geográfico. É algo que se encontra entre o mundo das coisas e a subjetividade do olhar, algo entre o espaço, o artista e a representação que este faz daquele. Se alguns cineastas buscam transgredir o espaço originalmente dedicado ao cinema como restrito à função descritiva ou contextual, Pedro Costa é um deles.

Portanto, nosso trabalho procurará conduzir o olhar através de uma discussão ancorada na estética do lugar, para um pensamento que toma a paisagem como objeto de reflexão. Filiado a uma poética da dor trágica, o bairro das Fontainhas representado no *Ciclo* de mesmo nome, nos permite pensa-lo através da perspectiva de pensamento-paisagem, cunhada por Michel Collot (2013). Michel Collot, francês, estudioso da paisagem na poesia moderna nos diz que a paisagem, ao tempo em que provoca o pensar, é também a provocadora deste pensar que desdobra-se em paisagem.

Do pensamento-paisagem de Collot, ainda que tenha surgido a partir dos estudos da poesia, prpopomos um passeio que nos leve a ampliá-lo para a análise de outras narrativas, especificamente a cinematográfica. Nossa proposta é promover uma reflexão onde a paisagem se insira como

componente sensível e visível, fruto da interação entre o local, de quem o vê e como ele é representado. Portanto, o conceito envolve pelo menos três componentes, unidos em uma relação complexa: um local, um olhar e uma imagem. Nas palavras de Collot (2013: 26):

> A paisagem não é apenas vista, mas percebida por outros sentidos, cuja intervenção não faz senão confirmar e enriquecer a dimensão subjetiva desse espaço, sentido de múltiplas maneiras e, por conseguinte, também experimentado. Todas as formas de valores afetivos- impressões, emoções, sentimentos- dedicam-se à paisagem, que se torna, assim tanto interior quanto exterior.

Segundo Collot (2013: 49), a palavra paisagem parece haver surgido nas línguas românicas apenas no século 15 e ter sido, a princípio, utilizada por pintores que buscavam designar uma pintura, um quadro que retratasse um espaço dado. “Desde muito cedo, então, sentido próprio e sentido figurado estão intimamente associados; não há paisagem “real” de um lado e sua “figuração” de outro: é próprio da paisagem já apresentar-se sempre como uma configuração da “região”. Dito de outra forma, a paisagem seria determinada percepção da “região” e sua representação pictural”. “A paisagem, portanto, não é a região, mas certa maneira de vê-la ou de figura-la como um conjunto esteticamente organizado”. Por isso, para compreendermos e apreciarmos uma paisagem artística, pictural, literária ou cinematográfica, importa menos compará-la a seu eventual referente do que considerar a maneira como é expressa. Para Collot (51):

> Apesar da primazia que a tradição ocidental confere à visão, a paisagem não poderia se reduzir a um puro espetáculo. Ela se oferece igualmente a outros sentidos, e tem relação com o sujeito inteiro, corpo e alma. Não apenas se dá a ver, mas também a sentir e a ressentir. Na paisagem, a distância se mede pelo ouvido e pelo olfato, conforme a intensidade dos ruídos, segundo a circulação dos fluidos aéreos e dos eflúvios, e a proximidade se experimenta na qualidade tátil de um contorno, no aveludado de uma luz, no sabor de um colorido. Todas essas sensações comunicam-se entre si por sinestesia e suscitam emoções, despertam sentimentos e acordam lembranças.

Dito isto, parece claro que a paisagem não é, portanto, unicamente visual, o que se nos apresenta, ela é uma forma de representação, advinda das experiências e afetos, ancorada nas subjetividades. E é por isso que me parece bastante promissor apresentar o bairro das Fontainhas como um local privilegiado para se pensar nesta paisagem como geradora de reflexões na obra de Pedro Costa e como lugar de fala emergente desse espaço. Paisagens que carregam os lugares retratados no cinema de Costa com uma carga protagonista, apresentada através da chave da tragédia.

Assim como as Fontainhas são espaços tragicofílicos pela ausência de bens e representação que sublinha a miséria, a nova morada, o Casal das Bobas, repetem a carga trágica também pela ausência,

mas esta agora de sentimento de pertença. Já no *Quarto da Vanda* (1999), se vê o início da destruição das Fontainhas. O bairro onde foram recebidos vindos de além mar, onde construíram suas pobres casas, onde cresceram e procriaram, deixa de existir na década de 90 para servir a especulações imobiliárias. Os moradores, desalojados, serão transferidos para o bairro social Casal das Bobas, ambiente onde se passa boa parte do terceiro filme do Ciclo, *Juventude em Marcha (2006)*. Suas personagens vivem ora oprimidas, ora desgarradas, porém sempre transitando em paisagens tragicofílicas. E as escolhas desses espaços não é fruto de um acaso:

> Sempre tive tendência a escolher os lugares onde a terra é mais sofrida. Cabo Verde é um lugar de sofrimento, de beleza, de alegria também; uma espécie de danação: lá não há nada para fazer, não há trabalho, as pessoas são condenadas a viver ali, é uma espécie de prisão. Eu queria filmar Casa de lava lá porque ali existe um sofrimento de origem. No bairro de Ossos também. Lugares como esses são habitados por pessoas que são muito desarmadas. Muito resistentes, mas muito desarmadas" (Costa, apud: Lemiere, 2008: 54/55)

As Fontainhas, o quarto da Vanda, o bairro social Casal das Bobas, Cabo Verde, todos esses espaços dos filmes de Costa são bem mais do que quadros apenas decorativos ou onde flui a narrativa. Aqui analisaremos dois espaços emblemáticos e, aparentemente, contraditórios: os bairros das Fontainhas e Casal das Bobas. Os dois primeiros filmes do Ciclo (*Ossos* (1997) e *No Quarto da Vanda* (1999)) acomodam-se nas ruelas e casas pobres do bairro das Fontainhas, um espaço pobre, desprovido de infraestrutura, mas um lugar de convivência e amplo significado. Diametralmente oposto, está o Casal das Bobas, sem significado, sem sentimento de pertença, um espaço destituído de memórias e afetos, um não-lugar (Antunes, 2002: 24). E aqui, nos parece importante entender um pouco mais o processo de criação do bairro das Fontainhas, sua história e como está imbricado na vida das personagens costianas.

Na região metropolitana de Lisboa, algumas cidades viveram um período de grande transformação nas primeiras décadas do século XX. Alavancadas pelo processo de urbanização que acontecia na capital portuguesa, a partir da década de quarenta, e também pelo incremento das migrações, algumas cidades tiveram um crescimento vigoroso e acabaram por se transformar em um espaço de configuração sociocultural plural. Um exemplo é a cidade de Amadora, de origem rural, que abriga diferentes populações, em sua maioria imigrantes africanos lusófonos, que encontravam na proximidade da cidade com a capital uma oportunidade de sobrevivência, um campo de possibilidades. Foram construindo ruas, praças, casas, agrupando-se em organizações formais e informais e transformando a cidade com suas biografias e cultura de origem, enquanto aguardavam a possiblidade de retorno- "o grande sonho eternamente adiado" (Antunes, 200: 24).

> Do ponto de vista antropológico, são *lugares* carregados de sentido em oposição aos *não-lugares* (Augé, 1994:99)8, porque são contextos densos, do ponto de vista relacional e simbólico, profundamente heterogéneos, do ponto de vista da composição social, cultural e económica mas, simultaneamente, lugares sensíveis, porque estigmatizados por fenómenos de etiquetagem social, instáveis porque extremamente dependentes de toda uma conjuntura institucional, política e económica. (Antunes, 2002: 24)

A cidade de Amadora abriga bairros com forte estigma social. Na perspectiva dos moradores de outras cidades, são lugares onde habitam pessoas pobres, que perpetuam-se na pobreza, com famílias desestruturadas, não afeitas ao trabalho, entregues à marginalidade e que apresentam costumes bizarros. Alguns desses bairros, também conhecidos como degradados, portadores apenas de atributos negativos, são: Cova da Moura, Fontaínhas, 6 de Maio, Estrela d'África, e outros (Antunes, 2002: 29). Amadora também é uma das cidades da periferia de Lisboa com maior concentração de imigrantes africanos e a Fontainhas o segundo bairro com mais moradores de origem africana, alcançando mais de oitenta por cento do total de seus habitantes; esse dado não é de se entranhar se entendermos que foi a partir da década de 70, em consequência do processo de descolonização, que o bairro teve seu crescimento acentuado (Antunes, 2002:130/144).

As Fontainhas, como outros bairros periféricos em Lisboa, foi construído por imigrantes africanos, o bairro, no filme, surge como potência entre o nada (onde se nega condições mínimas para viver com dignidade) e o tudo (memórias, antepassados, conquistas). Obedecendo às necessidades da especulação imobiliária, e com a promessa de moradia mais digna, os habitantes do bairro seguem para o novo e planejado Casal das Bobas, um local mais limpo, mais estruturado, porém destituído de memória, de histórias, de afetos, de vida. O sentido de comunidade se perde. A nova residência passa a ser um não-lugar. Contraditoriamente, apesar da opressão e da pobreza, as Fontainhas parecem acolher as melhores memórias de seus moradores. O novo e estéril bairro, por ser despovoado de memória, histórias e afetividades, leva seus moradores, a exemplo de Ventura em sua constante marcha, a errarem por seu antigo bairro em busca de acolhimento e pertença que só as Fontainhas e as casas dos que ainda estão por lá, aguardando a liberação e sua nova morada, podem promover. Ao trazer as escolhas memorialísticas de Ventura (em *Juventude em Marcha* e *Cavalo Dinheiro*) Costa nos mostra que a memória se move, também, através dos espaços. E são espaços contrastante em muitos sentidos. Ora nos aparece a escuridão das Fontainhas, ora a claridade do novo conjunto habitacional, e essa intermitência reforça o conflito entre as paisagens em um jogo de claro e escuro que muito revela.



Juventude em Marcha (2006)



Juventude em Marcha (2006)

Os enquadramentos em plongée ou contra-plongée, reforçam a impotência, a pequenez das personagens, sublinhando a sensação de opressão. A escassez de iluminação nas vielas das Fontainhas, os ambientes minúsculos e reclusos, amplificam a angustia dos moradores, mas, ao mesmo tempo, acentuam a importância do pertencimento, do reconhecimento daquele lugar como lar, da vida em comunidade, através das necessárias deambulações de Ventura, que se nega a aceitar seu novo espaço como lar e segue em busca das suas referências pelas ruelas das Fontainhas. Das paredes brancas, estéreis, da novo apartamento, só uma casa de aranha pode dar significado ao cômodo. No bairro Casa das Bobas, Ventura busca refúgio no apartamento de Vanda. Essa fruição das personagens com a paisagem é marcadamente trágica na poética de Costa. São ambientes opressivos, onde as personagens trágicas se encontram, se amam, se destroem, em uma paisagem que é como uma hipérbole da situação trágica, um bairro que "é mais 'sentido' do que mostrado" (Costa, apud: Lemiere, 2008: 54)



Ossos (1997)



No Quarto da Vanda (1999)



Juventude em Marcha (2006)

As paisagens do novo bairro para onde vai Ventura, paradoxalmente, representam um sentimento de isolamento e perda. Saindo da miséria das Fontainhas, a assepsia e a brancura do bairro Casal das

Bobas não gera acolhimento e Ventura agora é um ser a vagar por ruas e casas que não lhes dão nenhum sentido, desprovidas que são de memórias e lembranças. Em contrapartida, Ventura, no próximo filme do *Ciclo*, doente da alma, será só lembranças e memórias.

O que vemos são paisagens de pobreza e desamparo em *Ossos*; o quarto da Vanda é o espaço do sofrimento, da destruição, palco das tragédias pessoais; o Casal das Boba, o espaço do desenraizamento. São imagens que sublinham a negação, permeadas de desencontros ou encontros de desamor. Tudo faz saltar a tragicidade nas histórias das personagens. O que vemos, nas paisagens cinematográficas criadas por Pedro Costa, não reflete apenas o que as personagens veem, algo circunscrito à sua função narrativa, vemos também a atmosfera, a ambiência, o clima do que é visto- vimos como as personagens veem o espaço. Os filmes de Pedro Costa contam as histórias particulares de Tina, Vanda e Ventura, mas também falam dos vários imigrantes que não encontram um lar depois do exilio (in) voluntário, dos pobres lisboetas jovens que não sabem como sobreviver em meio à miséria de suas vidas ou dos dependentes que veem a vida passar em seus quartos. Suas tragédias, então, ganham contornos públicos. Sendo assim, não é de se espantar quando afirma Lesky que, "a noção de que o nosso mundo é trágico em sua essência mais profunda é bem mais antiga que a nossa época, mas compreende-se que especialmente esta se sinta dominada por ideias desse tipo" (2010: 26).

BIBLIOGRAFIA

AGEL, Henri. O cinema. Porto: Livraria Civilização Editora. 1972.

ANTUNES, Marina Manuela. Estrela d`África, um bairro sensível Um estudo antropológico sobre jovens na cidade da Amadora. Tese de doutorado do

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2002.

BETTON, Gerad. A estética do cinema. São Paulo: Livraria Martins Fonte Editora, 1987.

COLLOT, Michel. Poética e filosofia da paisagem. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

CAVALCANTE, Denise Moraes. Cinema de ficção contemporâneo e modos de habitar transitórios. Tese de doutorado apresentada na Universidade de Brasília na Faculdade de Comunicação Programa de Pós-Graduação Linha Imagem e Som. Brasília, 2014.

DIAS, Inês Sapeta. Paisagem: sobre a reconfiguração cinematográfica da descrição da natureza. In: GRILO, João Mário; APARÍCIO, Maria Irene. Cinema e Filosofia. Lisboa: Edições Colibri, 2013.

FREITAS, Marcello Raimundo Barbosa de. O panoptismo no cinema: a construção do espaço através do olhar. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio. Rio de Janeiro. março de 2008.

GALDREAULT, André; JOST, François. A narrativa cinematográfica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

LEMIÈRE, Jacques. ”Terra a Terra”: Portugal e Cabo Verde no cinema de Pedro Costa (1994-2000). DEVIRES: cinema e humanidades, v. 5, n. 1, 2008. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerias, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

LESKY, Albin. A tragédia grega. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Editora Brasiliense, 2013.

MONTORO, Tania; CAVALCANTE, Denise. Novas tecnologias e a reconfiguração do público e privado no espaço da casa. Rev. Inter. de Com. Midiática, Santa Maria, v.10, n.19, sem. 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12520/1/ARTIGO_NovasTecnologiasReconfiguracao.pdf Acesso em: 11/07/2016.

PEZZELLA, Mário. Estética del cine. Madrid: La balsa de la medusa, 2004.

GAUDREAULT, André; JOST, François. A narrativa cinematográfica. Brasília: Editora UnB, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Os lugares da tragédia. Filosofia e Literatura: O trágico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

Capítulo 18

10.37423/250509982

UM EXERCÍCIO PRÁTICO SOBRE O MÉTODO CIENTÍFICO AUXILIANDO AIDENTIFICAÇÃO DE TURMAS HOMOGÊNEAS

Jose Antonio Muniz

Colégio Estadual Olga Benario Prestes

INTRODUÇÃO

Durante a década de 90 o MEC iniciou uma série de medidas sobre a Educação brasileira. No mesmo período o sociólogo suíço Philipe Perrenoud, através de inúmeras publicações, apontava um novo olhar para competência na educação.

Assim, pode-se entender por competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (SAEB,2002).

Sendo assim, o Ministério criou vários descritores que orientariam estas medidas de avaliação para cada disciplina avaliada, como um padrão que poderia ser utilizado de diferentes maneiras, tais como: (a) oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; (b) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem; (c) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional e (d) consolidar uma cultura de avaliação nas redes.

As competências então, foram categorizadas em três níveis distintos de ações e operações mentais, que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento (SAEB,1999).

No Nível Básico encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos. No Nível Operacional encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos, fazem parte deste nível os esquemas operatórios que se coordenam em estruturas reversíveis em níveis de compreensão e de explicação. No Nível Global encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos.

Todos estes aspectos são medidos pela Prova Brasil (Ensino Fundamental) e ENEM (Ensino Médio), no entanto, operações medidas para o Ensino Médio não levam em conta as deficiências propiciadas ainda no Ensino Fundamental.

Poucos movimentos dentro da escola brasileira para resolução destas deficiências e utilização desta metodologia são utilizados.

A utilização de descritores na avaliação destas competências e habilidades nas diversas disciplinas que compõem o ensino básico, assim como seu nível de complexidade e de evolução do conhecimento cognitivo do aluno, implementou uma base concreta para a avaliação destes descritores.

Segundo Perrenoud (1999a):

> "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles. (pag.27)."

No entanto, o próprio autor afirma no mesmo papel que não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição... Assim, em toda a sua obra restante, o termo vai aparecer com significados complementares acrescentando mais ao conceito.

Assim como Machado (2002):

> "Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve... as ciências precisam servir as pessoas e a organização da escola deve visar ao desenvolvimento das competências pessoais. (pag.139)."

Ao elaborar as matrizes de referência, o INEP (2001) associou os conteúdos às competências cognitivas, aliando-se a definição de Perrenoud (1993) elaborando e selecionando descritores a partir de uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelos alunos e que traduzem em certas competências e habilidades. (pag.74).

Neste trabalho é aplicado um exercício exploratório de fácil utilização, onde são executados vários descritores de diferentes níveis de competência e a possibilidade de auxiliar os estudantes na intenção de adquirir estes saberes ao mesmo tempo que executam uma simulação onde conhecem o método científico e analisando um pequeno questionário, o professor reconhece a homogeneidade da turma.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é montar uma proposta para melhor compreensão de alunos do Ensino Médio, a partir de uma simulação, de como o método científico é utilizado por cientistas no seu cotidiano na produção de conhecimentos, assim como outros que servirão aos docentes como o um ferramental para melhor conhecimento da capacidade dos alunos envolvidos, principalmente, para:

1. Mapear seus alunos quanto as suas competências frente a 10 habilidades correntes do Ensino Fundamental, indicadas como descritores no SAEB, corrigindo suas possíveis deficiências então.

2. Como uma forma de analisar a homogeneidade de suas turmas e fornecer subsídios para a comparação entre elas. Utilizando-se destas ferramentas para uma pedagogia mais efetiva nestas turmas.

A atividade em questão propicia ao professor um primeiro contato com esses estudantes apresentando um material muito importante ao docente para a tomada de ações visando uma educação de qualidade a estes alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a última década de 90, capitaneado pelas avaliações americanas além de outros países, o Brasil começou uma série de avaliações da educação brasileira, fazendo medidas e propondo currículos aos estados brasileiros.

Tais estudos e levantamentos propiciaram centenas de papéis produzidos no próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP, assim como de diversos outros por pesquisadores e educadores brasileiros.

Naquele momento, influenciado pelo pensamento moderno quanto ao dilema "saber x competência", vários estudos apontavam para uma nova e pretenciosa solução para o combate ao fracasso educacional corrente. Oliveira (2011) cita o fato histórico marcante para as ações quanto a mudança no plano educacional nas escolas brasileiras:

Um dos primeiros passos para reajustar a educação foi denunciar sua ineficiência e falta de qualidade, tal como fizeram com o Estado. A educação vigente no período do welfare state, com o treinamento dos indivíduos par execução de tarefas fragmentadas, recebeu o título de ineficiente e inadequada às exigências do mercado de trabalho global, sendo indicada como uma das culpadas pela crise na qual se encontrava o Estado. Para atender ao novo modelo econômico mundial a escola precisava formar indivíduos com habilidades cognitivas diversas e flexíveis, bem como competências sociais, que acompanhassem o avanço científico-tecnológico (pag.42).

Perrenoud (1999a) chama a atenção para mudanças obrigatórias as necessidades atuais dos alunos do nosso tempo pela diferenciação da pedagogia em nossas escolas:

> "A diferenciação do ensino tem todo um sentido, mesmo quando se quer apenas que os alunos se apropriem de conhecimentos. Inversamente, as pedagogias diferenciadas não são constitutivas de um ensino centrado nos conhecimentos; acrescentam-se a ele como uma ambição nova, gerando, assim, uma crise no funcionamento didático (ruptura com o ensino frontal) e

> na organização do currículo (criação de ciclos de aprendizado e individualização dos percursos de formação).
>
> Tal aspecto é diferente para as competências. Não se pode imaginar uma abordagem por competências que não seja facilmente sensível as diferenças, a partir do momento em que os alunos são colocados e situações em que, supostamente, aprendem fazendo e refletindo sobre os obstáculos encontrados. Ora, tais situações não podem ser propostas de maneira constante à totalidade de uma turma, pois são feitas para grupos menores. Logo, uma pedagogia norteada pelas competências divide o grupo-aula e favorece o trabalho dos alunos em pequenos grupos (pag.80). "

Toda a discussão e base para mesma está na conceituação do termo – COMPETÊNCIA. De origem nos estudos econômicos, tornou-se terreno profícuo no campo educacional. Perrenoud (2000b) dá uma clara definição para o termo:

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

Esta definição insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (pag. 15).

Evocando ainda três elementos que complementam esses recursos:

- O domínio de certos tipos de situação.
- Os recursos mobilizados (teoria, atitudes, competências específicas).
- Natureza dos esquemas de pensamento que permitem a mobilização pertinentes em uma situação complexa (pag.16).

O próprio Perrenoud (2013) assinala o fascínio pelas competências e de suas estratégias e seu modismo:

> Por que as competências "tomaram conta" da escola em quase todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento? Provavelmente pelo fato de algumas

> organizações internacionais, começando pela OCDE, terem feito das competências uma espécie de cavalo-de-batalha e, também, porque há uma forma de contágio. Um país que não se preocupa em dar ênfase ao desenvolvimento de competências poderá ser visto como atrasado ou "à margem das tendências" (pag.29).

Zabala & Arnau (2010) assinala uma questão central na utilização das competências na educação, como descrito abaixo:

> O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (pag.17)

Tal conhecimento se não for associado a uma ou mais práticas sociais, importantes na vida do estudante, será logo esquecido, sendo apenas mais um obstáculo para alcançar seu merecido diploma e não como um auxiliar nas situações da vida (Perrenoud, 1999b).

Toda essa mudança só tem ponto de partida nas construções das ações pedagógicas dos professores e para isso deverão estarem prontos para estas mudanças, ou como Perrenoud et al (2002) aponta:

> "Ferramentas adequadas e sofisticadas não servem para nada se as competências dos professores não são suficientes. Além disso, elas não abrangem apenas a medição de certas aquisições. A observação formativa, inclusive quando assume a forma de um balanço de fim de ciclo, contribui bastante para realizar uma tarefa de análise e de interpretação que fundamente as decisões.
>
> Não adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar suas decisões. Portanto, não há nenhum motivo para isolar a formação à observação formativa de uma formação didática e pedagógica mais global, relativa aos processos de aprendizagem, à construção dos saberes, à relação com o saber, ao investimento, ao erro, à metacognição e à arte de construir, diferenciar e regular situações de aprendizagem e dispositivos didáticos (pag.56). "

A atividade em questão já é praticada por este professor há muito tempo, visto sua fácil aplicação, despesa (gasto) e resposta didática dos estudantes participantes, no entanto, o conhecimento das necessidades à luz do desenvolvimento da educação e suas disciplinas, alertou este professor a outros aspectos de caráter científico-educacional, conforme é lembrado por Ludke e André (1986):

> "É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e

> explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (pag.3). "

A atividade explora toda a possibilidade de autonomia dos alunos, assim como aproxima estes atores na procura das respostas, envolvendo o professor na pesquisa, resultando em uma satisfatória e recompensadora solução, transformando a sala de aula em um ambiente de produtividade saudável, conforme Demo (2000) indica:

> "Por isso, a sala de aula clássica precisa ser repensada. Não é educativo reforçar a imagem autoritária do professor, indicada pelo púlpito de onde leciona, pelo auditório cativo obrigado a escutá-lo, pelo poder discricionário que pode reprovar a quem queira, pela diferença ostensiva entre alguém que só ensina e outros que só aprendem, e assim por diante. Esta ambiência conduz efeitos domesticadores, que, em vez de um parceiro de trabalho, prefere um aprendiz dependente. Papel do aluno é receber instruções, deixar-se treinar, absorver de forma copiada conhecimento e informações copiados (pag. 16). "

E ainda complementa com muita propriedade:

> "... será útil desde logo retirar o pedestal do professor, para apresentar-se como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual de todos (pag.16)."

Parte das provocações que sofrem os professores na aplicação de ações pedagógicas como esta deve-se a detecção que os seus métodos tradicionais não surtem efeitos, não educando seus pupilos, transformando seu trabalho em penoso e improdutivo, como observado em Thiollent (2011):

> "Um outro tema amplamente debatido diz respeito ao uso de métodos participativos e ao uso da pesquisa-ação em contexto educacional. Uma das mais difundidas justificativas consiste na constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares (pag.84)."

O PRODUTO EDUCACIONAL

Os dados deste experimento foram colhidos através de uma sequência didática tendo como questionamento inicial para sua execução a pergunta:

Como crescem as folhas dos vegetais superiores?

Para tal, utilizou-se 2 dias com 3 aulas de 50 minutos cada em sequência. No primeiro dia fez-se a explicação de como se utiliza o método científico e suas características como processo de produção de conhecimento.

No segundo dia utilizou-se de um experimento onde os alunos são estimulados a descobrir uma forma para responder à questão inicial. Os alunos então medem os exemplares das folhas impressas em uma folha de papel onde se figuram folhas de 3 espécies vegetais diferentes (Figuras 1, 2 e 3) além de produzir uma planilha e com estes valores produzem um gráfico que aponta a forma de crescimento deste órgão vegetal.

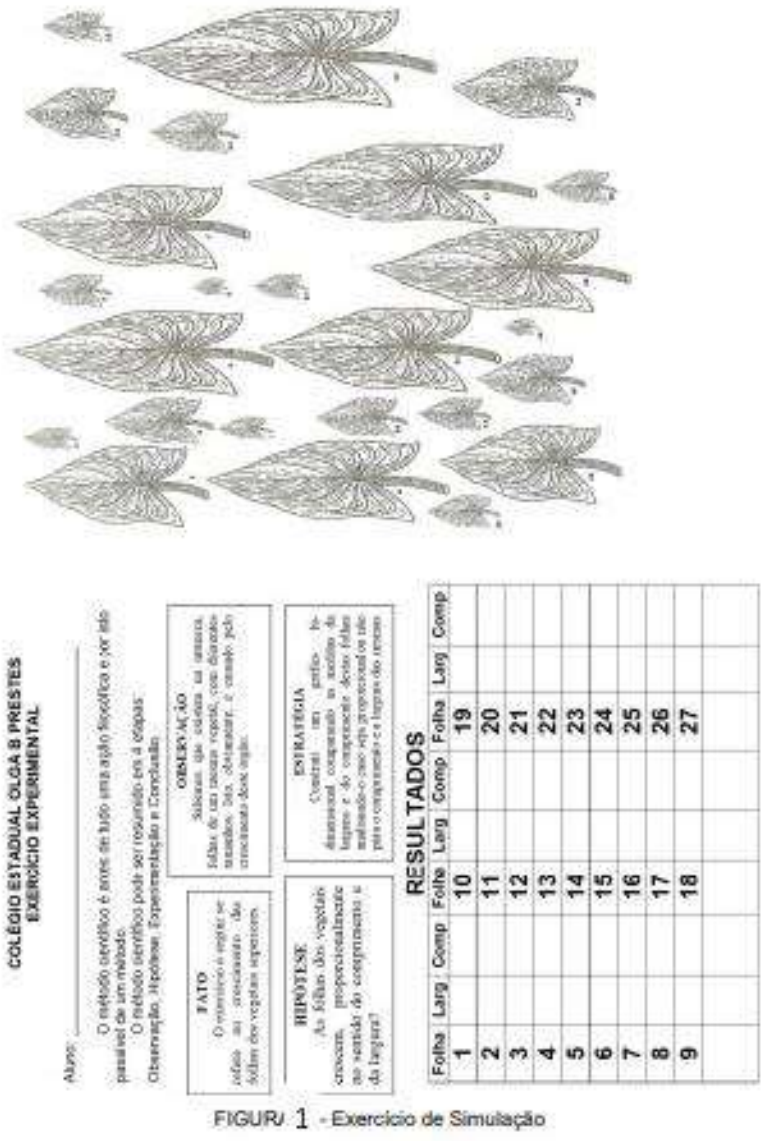
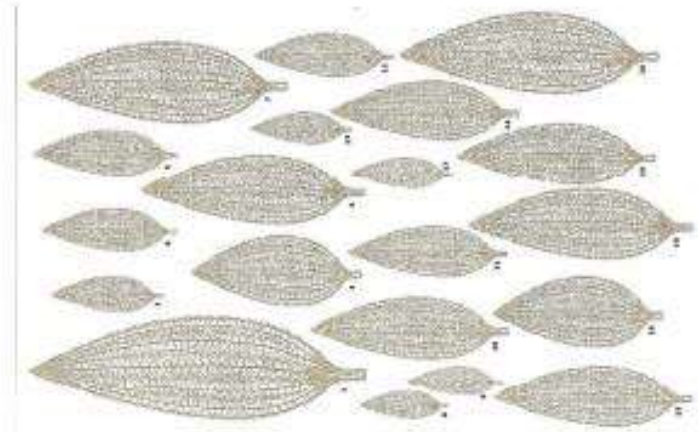


FIGURA 1 - Exercício de Simulação

É solicitado aos alunos a produção de um pequeno texto explicando como crescem estas folhas tomando por referência para estas explicações as curvas apresentadas no gráfico. Logo após os resultados são comparados (3 resultados diferentes) e discutidos.

No final preenchem um questionário onde as principais dificuldades (descritores do Saeb para o Ensino Fundamental) são apresentadas, usando a Escala Likert para o tabelamento destas informações. Como as notas das avaliações dos alunos são registradas rotineiramente de O (zero) a 10 (dez), optou-se para uma escala com estas mesmas dimensões, adaptando-a para a tradicional de 0 a 5 quando do seu tabelamento, além de um pequeno questionário das características socioeducacionais destes alunos (Figura 4).



COLÉGIO ESTADUAL OLGA B PRESTES
EXERCÍCIO EXPERIMENTAL

Aluno: _____

O método científico é antes de tudo uma ação filosófica e por isto passível de um método.
O método científico pode ser resumido em 4 etapas: Observação, Hipótese, Experimentação e Conclusão.

OBSERVAÇÃO

ESTRATÉGIA

FATO

HIPÓTESE

RESULTADOS

Folha	Larg	Comp	Folha	Larg	Comp	Folha	Larg	Comp
1			10			19		
2			11			20		
3			12			21		
4			13			22		
5			14			23		
6			15			24		
7			16			25		
8			17			26		
9			18			27		

FIGURA 2 – Exercício de simulação

Desde as primeiras propostas de mudança no rumo da educação brasileira tais como os PCN's (Brasil,1997), observamos a preocupação na definição de descritores que norteassem a direção a ser tomada para aquisição do conhecimento dos estudantes brasileiros. Tais descritores já vinham sendo

trabalhados e já havia um estudo adiantado na importância destes na avaliação da educação do país. Além da determinação destes descritores foram classificados em três degraus de acordo com a sua complexidade conforme determinou-se no SAEB (1999):

> "As competências podem ser categorizadas em três níveis de ações e operações mentais, que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. "

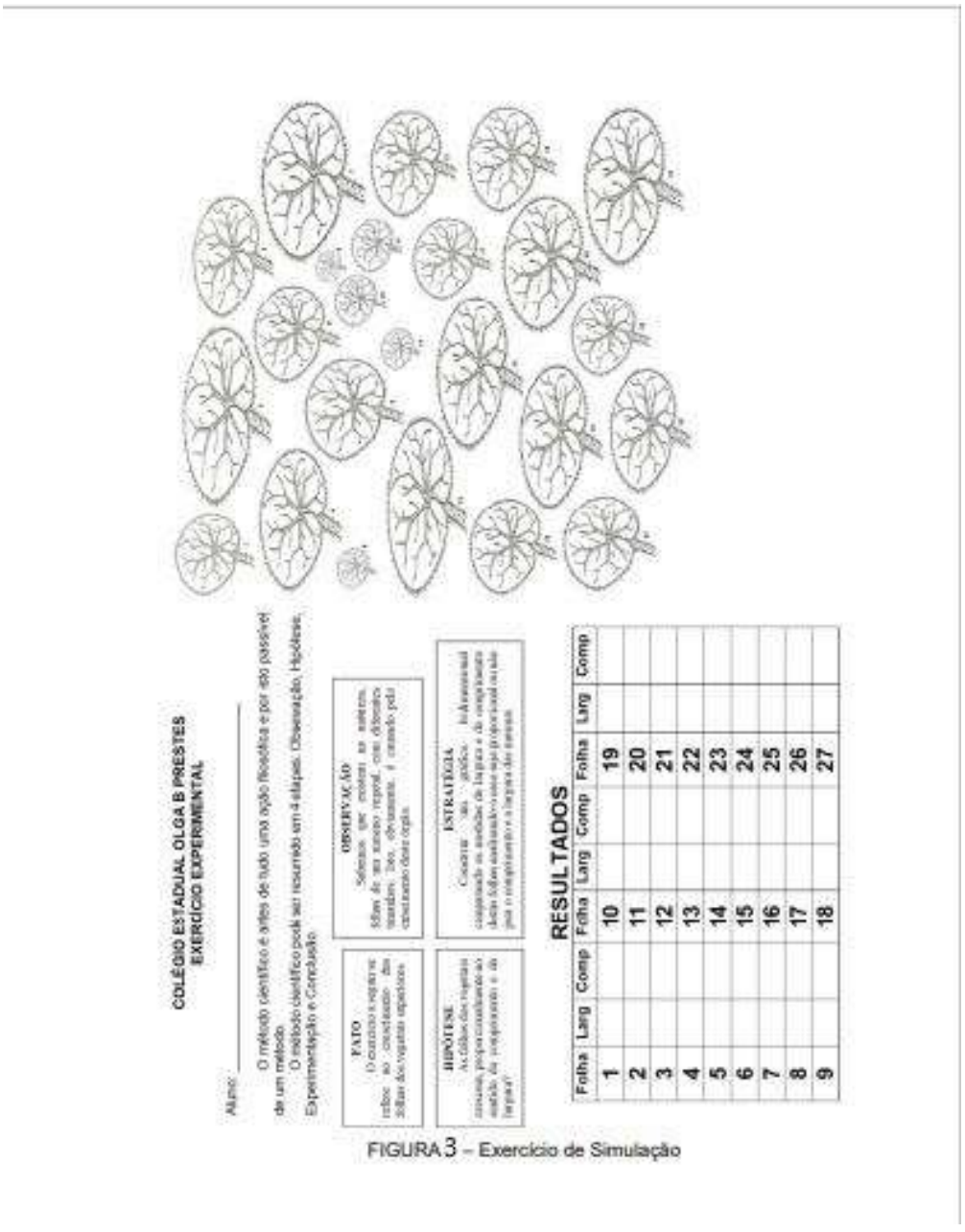


FIGURA 3 – Exercício de Simulação

No nível básico encontram-se as ações que propiciam a construção dos conceitos.

No nível operacional encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos; possibilitando sua aplicação a outros contextos.

No nível global encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações deferentes e a resolução de problemas inéditos." (pag.10).

A partir da procura por parte dos alunos para a resposta inicial, observamos várias dificuldades enfrentadas e tentativas de resolvê-las por diferentes maneiras. O professor é procurado ou os colegas mais próximos se ajudam mutuamente.

Devido a sua facilidade de execução e de compreensão por parte dos alunos, de ser pouco onerosa economicamente além de ser resolvida em pouco tempo, o exercício já tem sido executado há vários anos. Neste período notou-se no comportamento dos alunos algumas dificuldades recorrentes em todas as turmas onde o exercício foi executado.

Para análise das dificuldades encontradas nas atividades avaliativas junto aos descritores do SAEB e sua referência técnica (Tabela I) são analisados:

Questão	Descritor	Ensino	Competência
1	Compreensão da atividade como exercício do método científico.	F2	Básico
2	Utilização da régua como ferramenta para medida.	F1	Básico
3	Reconhecimento da largura e comprimento dos elementos a medir.	F1	Básico
4	Conhecimento da unidade de distância a ser medida.	F1	Operacional
5	Modo de preenchimento e uso da tabela.	F2	Operacional
6	Definição da proposta dos eixos do gráfico.	F2	Operacional
7	Definição na localização dos pontos no gráfico.	F2	Operacional
8	Definição da linha formada pelos pontos no gráfico.	F2	Global
9	Compreensão na leitura do gráfico.	F2	Global
10	Produção de um texto científico sobre os resultados encontrados.	F2	Global

Tabela I – Descritores objetivos avaliados no exercício.

Assinale as alternativas com notas de 0 a 10, sendo nota 0 (zero) quando não houve dificuldade e 10 (dez) quando houve total dificuldade na execução de tal parte no exercício.

1. Compreensão da atividade como exercício do método científico?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Utilização da régua como ferramenta para medida?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Reconhecimento da largura e do comprimento dos elementos a serem medidos?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Conhecimento da unidade de distância a ser medida (centímetros)?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Modo de preenchimento e uso da tabela?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Definição na proposta dos eixos do gráfico?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Definição na localização dos pontos no gráfico?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Definição da linha formada pelos pontos no gráfico?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Compreensão na Leitura do gráfico?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Dificuldade na descrição da atividade?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

FIGURA 4 –Pontuação das dificuldades encontradas no exercício pelos alunos

RESULTADOS

O Produto Educacional foi testado em duas turmas do Ensino Médio da modalidade Jovens e adultos do Colégio Estadual Olga Benário Prestes, sito no bairro de Ramos – Rio de Janeiro (RJ).

As turmas são formadas por alunos com faixa etária de 19 a 60 anos. Os alunos são convidados a responder à questão inicial medindo a largura e o comprimento de três espécies diferentes de folhas de vegetais superiores impressas em uma folha de papel A4, utilizando-se de uma régua numerada, acumulando estas informações em uma planilha na mesma folha de papel.

A partir da coleção de medidas, estas são dimensionadas em uma folha de papel milimetrado, produzindo uma curva, que deveria ser lida e compreendida por estes alunos.

Inicialmente parte dos alunos acreditam não conseguirem alcançar os resultados esperados a partir de várias alegações, no entanto, ao verem outros obtendo êxito em cada etapa, com a ajuda do professor e de outros alunos mais avançados, sente-se estimulados e seguros a prosseguir a atividade, aprendendo e construindo o próprio conhecimento com autonomia.

Tendo executado esta atividade há vários anos, o professor acumulou diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, que se repetiam durante a execução em vários momentos. Ao analisar os diversos descritores utilizados pelo SAEB, identificou-se estas dificuldades destes alunos em cada descritor de cada etapa do Ensino Fundamental.

Ao analisar os gráficos produzidos pelos alunos, notamos 3 tipos básicos de crescimento foliar. (Figuras 5, 6 e 7). Identificamos em cada curva produzida, uma curva de crescimento proporcional (Figura 5) e duas outras onde o crescimento privilegia um dos parâmetros analisados (largura ou comprimento) a partir de determinada medida (Figuras 6 e 7).

A partir deste momento, os alunos são convocados para uma comparação entre seus resultados para uma melhor compreensão do fenômeno.

Um pequeno e objetivo texto é solicitado, onde os alunos relatam a atividade e as razões que justifiquem cientificamente o tipo de crescimento foliar da amostra que experimentaram.

Finalmente, os alunos são inquiridos com um questionário onde apontam suas dificuldades conforme estipulado no capítulo anterior.

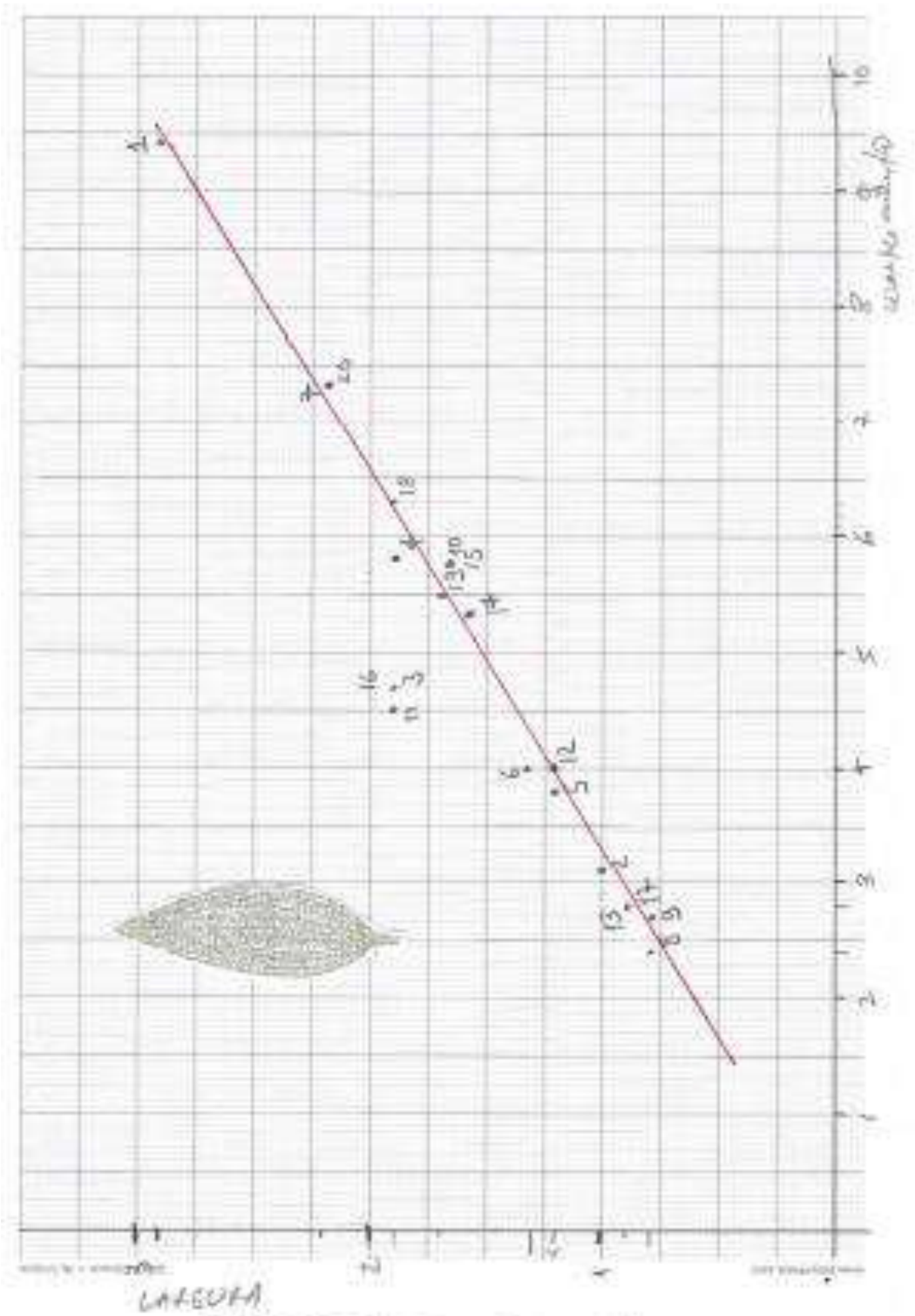


FIGURA 5 – Produto de um dos exercícios

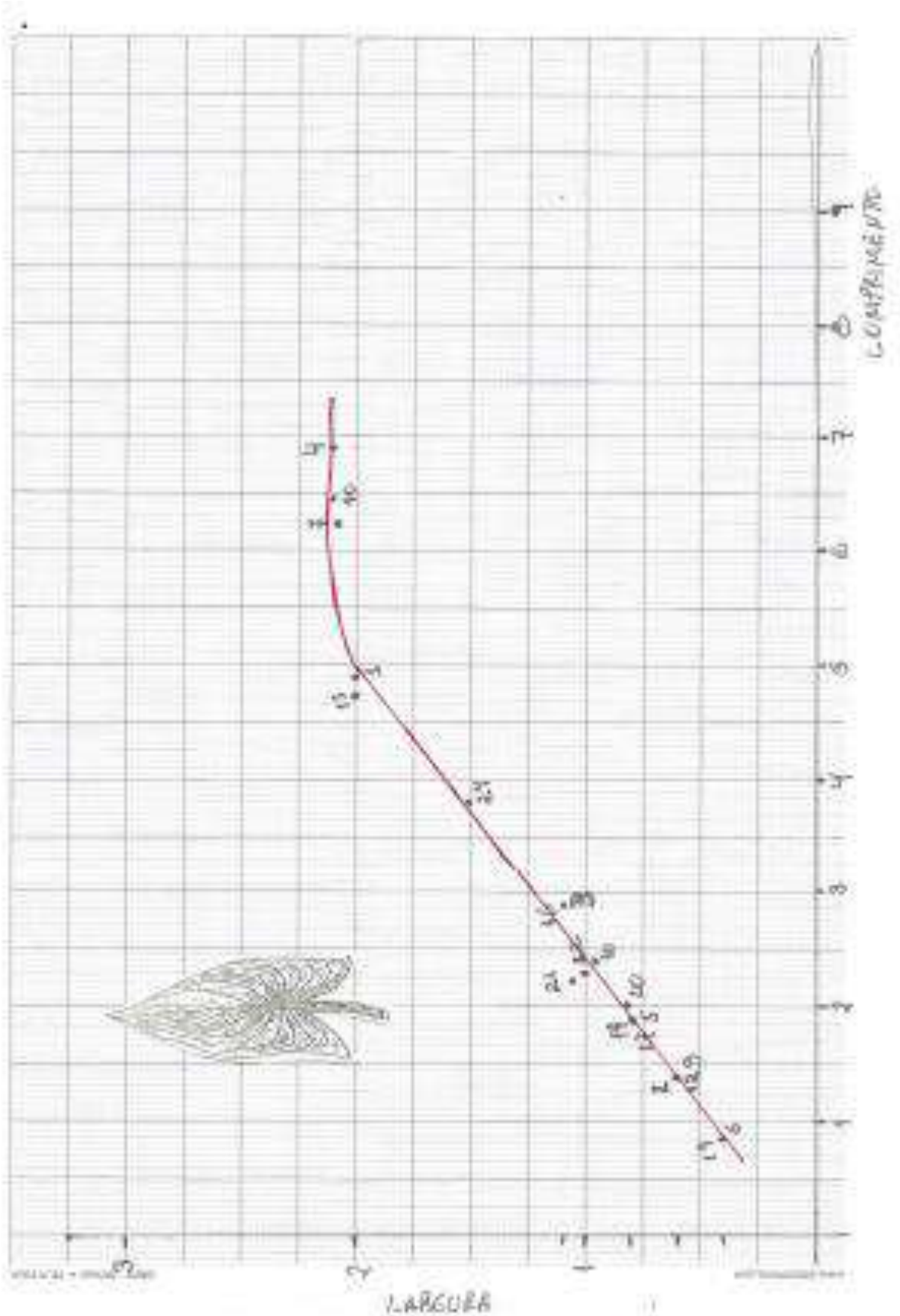


FIGURA 6 - Produto de um dos exercícios

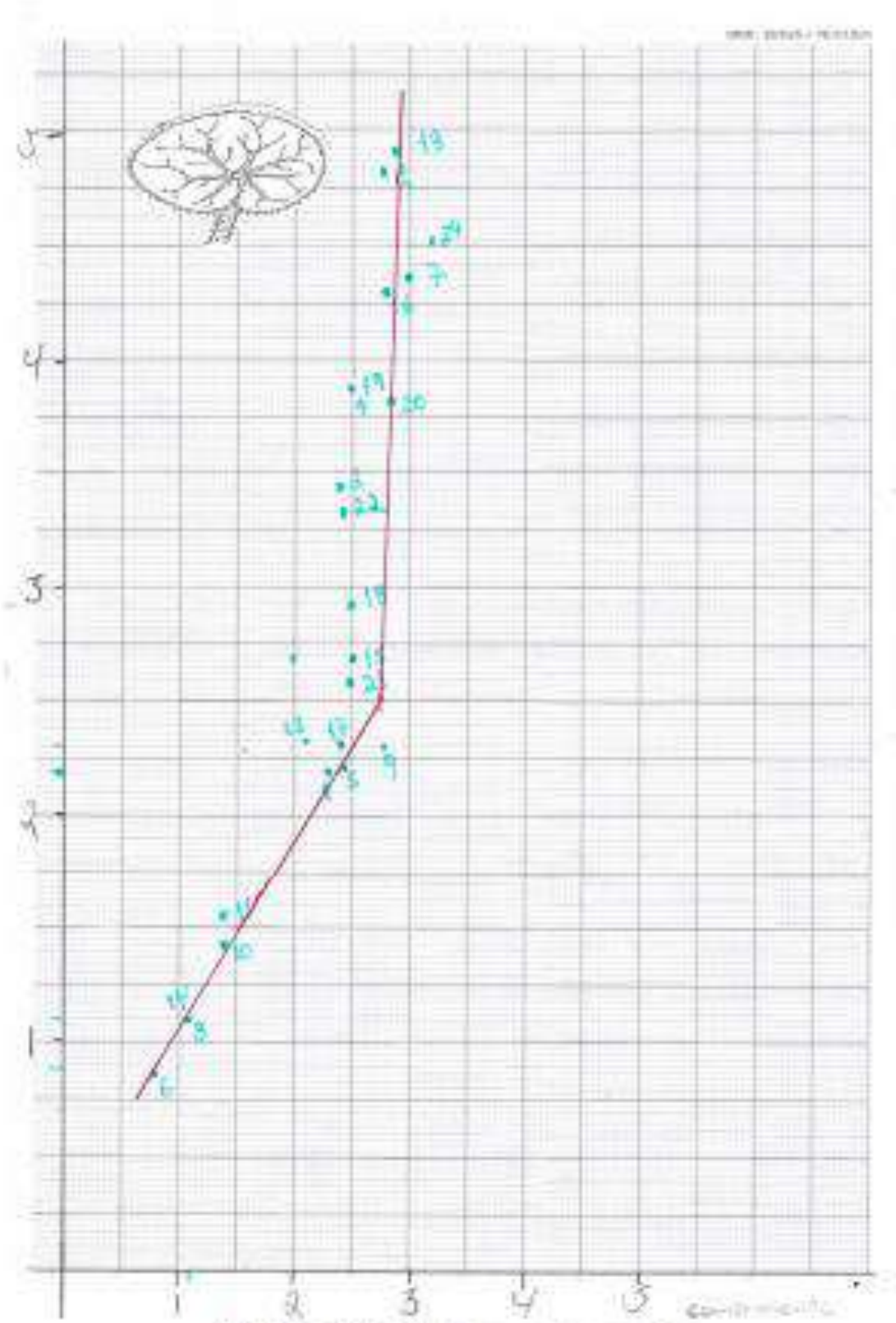


FIGURA 7 - Produto de um dos exercícios

RESULTADOS DA TURMA NEJA – 2.1

Para análise e comparação dos resultados dos questionários preenchidos, os valores foram usados no aplicativo PRIMER, utilizando a planilha abaixo (FIGURA 8).

Neja 2017-1

	Samples - Alunos															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	5	0	7	9	3	0	8	3	7	0	4	0	8	3	7	0
2	5	0	3	5	5	0	7	6	0	1	5	0	7	5	7	0
3	4	0	5	5	6	0	1	7	0	0	3	0	1	6	1	0
4	6	0	6	2	2	2	1	3	0	0	4	0	2	2	1	2
5	6	0	5	6	1	2	3	6	0	0	4	0	2	1	3	2
6	7	2	7	7	7	8	9	7	8	4	6	2	8	8	8	7
7	6	2	4	6	9	4	5	7	0	2	5	2	6	7	5	5
8	5	1	3	8	0	3	2	9	5	4	5	3	3	7	2	4
9	5	0	6	6	0	0	4	9	5	5	5	4	4	7	4	1
10	5	3	4	7	8	3	6	8	8	2	5	1	6	6	6	4

Figura 8 – Planilha produzida no aplicativo PRIMER – Turma Neja-2.1

A ordenação destes valores produziu-se o seguinte gráfico (FIGURA 9):

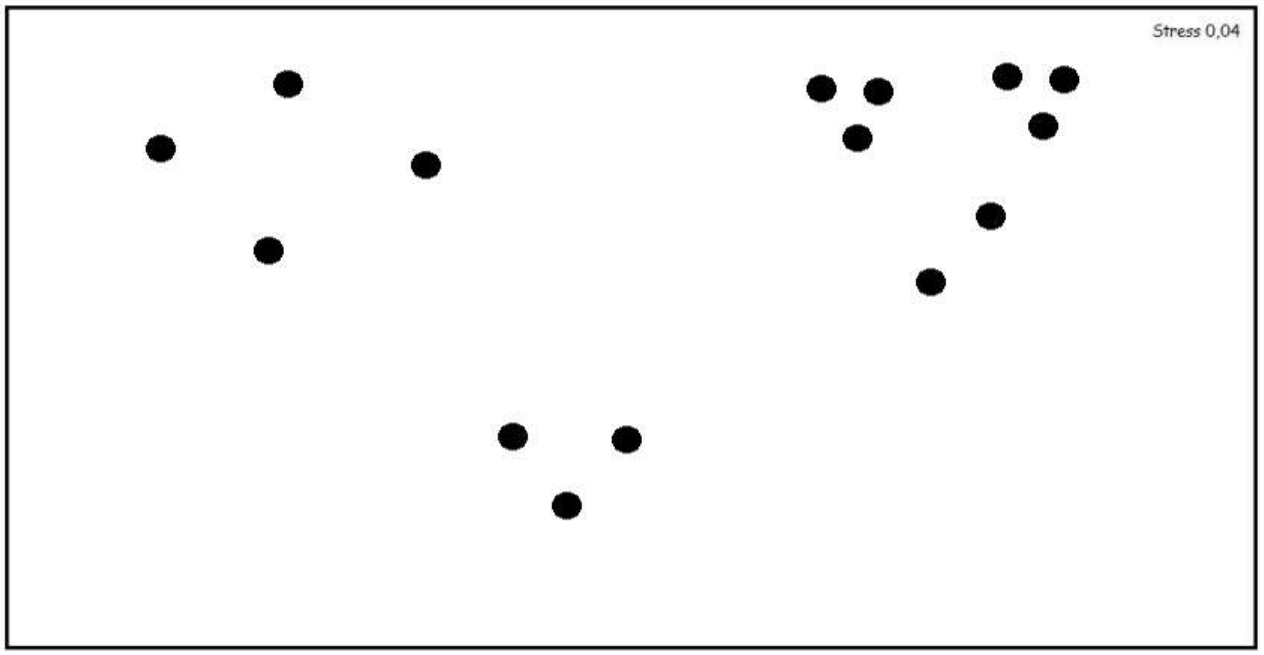


Figura 9 – Gráfico da ordenação multiescalar dos dados encontrados na análise turma NEJA2-1

A ordenação multiescalar (MDS) da turma em questão aponta para uma turma muito heterogênea, caracterizada por três grupos bem distintos.

RESULTADOS DA TURMA NEJA – 2.2

A produção do gráfico da ordenação multiescalar da turma NEJA-2.2 a partir da planilha (FIGURA 10) com as dificuldades indicadas abaixo, mostram resultados bem diferentes da primeira turma (NEJA-2.1).

pLANILHA NEJA2-2SEM.pri (Sample)

Neja2-2Sem

Samples - Alunos

Variables - DESCRITORES

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	2	2	0	0	5	7	5	3	0	1	6	1	6	2	1
2	0	0	0	0	2	0	0	1	8	0	7	0	1	0	0
3	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	6	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	1	3	0	0	0	9	0	0	0	0
5	0	0	2	0	1	5	5	0	0	1	7	1	2	1	1
6	1	1	3	0	3	7	1	8	1	1	8	1	0	0	0
7	2	1	0	0	2	5	3	9	2	0	2	2	0	1	1
8	2	2	3	2	3	6	4	1	2	2	2	2	1	1	2
9	1	1	4	1	2	8	4	0	4	4	9	2	4	1	1
10	1	1	5	0	6	7	4	0	10	4	8	1	3	1	1

Figura 10 – Planilha produzida pelo aplicativo PRIMER a partir dos dados encontrados na turma NEJA2.2

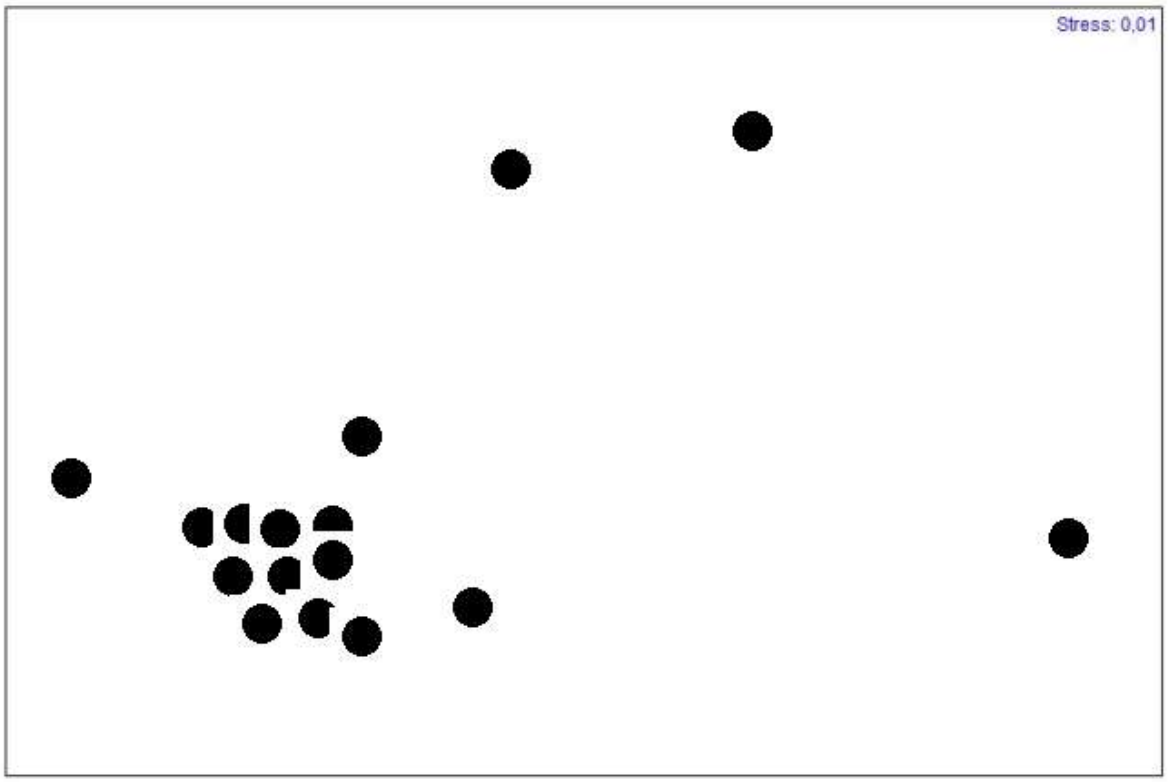


Figura 11 Gráfico multiescalar formado a partir da análise dos dados encontrados na turma NEJA2-2

O gráfico apresentado (Figura 11) mostra uma turma bem homogênea com valores de dificuldades baixos, indicando uma turma com maior habilidade.

DISCUSSÃO

Embora os PCN apontem a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para aquisição e construção de conhecimentos por parte dos alunos, assim como o questionamento da realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, seleção de procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1998); ações nesta direção ainda são raros dentro de sala de aula, onde a educação bancária (Freire, 2002) e aprendizagem mecânica (Moreira, 2012) imperam.

Temos hoje, alunos bem diferentes, o mundo não muda, as pessoas mudam. E como disse Carvalho (2015):

> "Não podemos mais continuar ingênuos sobre como se ensina, pensando que basta conhecer um pouco o conteúdo e ter jogo de cintura para mantermos os alunos nos olhando e supondo que enquanto prestam atenção eles estejam aprendendo. Temos sim, de incorporar a imensa quantidade de pesquisas feitas a partir dos anos 50 sobre a aprendizagem em geral e especificamente sobre a aprendizagem dos conceitos científicos..." (pag.1).

Por serem alunos diferenciados, o ensino deve mudar acompanhando esta transição. O mundo não muda, as pessoas mudam.

As dificuldades nos alunos quanto a visão do método e da própria ciência deixa estes alunos e professores conturbados ao utilizarem-no (Cachapuz et al, 2011) o foco deste trabalho, inicialmente, foi mostrar aos alunos uma visão humanizada dos profissionais de Ciências e do método científico como forma de produção de conhecimento e filosofia, que pode variar de acordo com a adequação da ciência envolvida (Gil-Perez et al, 2001).

Atividades práticas como ponto de partida para a compreensão de conceitos é a melhor forma de conduzir os alunos a participarem ativamente de uma forma autônoma para seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2015).

Dentro do processo científico podemos tirar proveito de várias características que ressaltam a importância da atividade, conforme Gil e Castro (1996) dentre elas: (1) a apresentação das situações problemáticas, (2) as análises quantitativas e formas de medição, (3) a elaboração de hipóteses, (4) interpretações dos resultados, (5) a forma de apresentação destes resultados e (6) os aspectos do

trabalho coletivo que se interajam, tirando a visão de que a ciência é algo muito longe dos demais seres humanos.

Tendo em vista o presente trabalho ter sido realizado em turmas do Ensino Médio da Modalidade Jovens e Adultos, diferentes olhares foram necessários devido as características próprias desta população. Dentre elas poderíamos destacar: (1) a insegurança por estar de volta a uma escola diferente daquela em estudaram, (2) da necessidade e gosto de produzir o conhecimento de forma autônoma e (3) a facilidade de trabalhar em grupo de mútua ajuda.

Pudemos observar em nosso experimento certas condições e características típicas dos alunos do Ensino de Jovens e Adultos e que deveriam nortear todo este tipo de ensino, como a necessidade de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; que a experimentação estimula a aprendizagem; que concebem com mais facilidade a aprendizagem como resolução de problemas e que aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos (Nogueira, 2004).

Trabalhar com crianças e adolescentes é muito diferente de trabalhar com jovens e adultos não só a fase de desenvolvimento, tanto físico quanto intelectual, tornando-se mais fácil levá-la a sonhar e a imaginar paisagens, personagens e suas falas. Os adultos, por sua vez, necessitam de outros tipos de atividades que, além de atrair sua atenção e estímulo para a leitura e a escrita, pode ser um facilitador de seu cotidiano (Martins, 2013). Por isso, ao deixar os alunos resolverem a questão inicial usando seu conhecimento, a ajuda mútua de seus pares e do professor como mediador, o experimento que parecia muito difícil de se realizar, tornou-se fácil e proveitoso.

Atualmente, o grande vilão nesta modalidade de ensino é a desistência do curso devido as grandes dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão e apreensão do conteúdo trabalhado. Tendo em vista esta necessidade dos alunos, há também a necessidade de um currículo adaptado a metodologia usada pelos professores e utilização de material igualmente adequado (Muenchen e Auler, 2007).

Portanto, necessitamos de uma mudança na didática e formas diferentes de tratar estes conhecimentos agora.

A estratégia utilizada (simulação) é de grande auxílio já que o professor conhece sua variação e poder cognitivo pois sabe-se que o uso de jogos e simulações no ensino de Ciências tem apresentado

inúmeros exemplos de sucesso na literatura científica (Fonseca e Cardoso, 2017). No entanto, o sucesso na educação destes alunos não fica à mercê de apenas esta técnica.

Essas novas técnicas de simulação possibilitam um ensino mais ativo em que o professor ocupa a posição de mediador, permitindo movimentos maiores aos alunos para formular hipóteses, testá-las, analisar seus resultados e propor conceitos, como uma sequência normal dentro do procedimento científico, motivando seus alunos ao estudo (Paiva & Paiva, 2010 e Gregório et al, 2016).

Há muitas décadas a análise e avaliação da educação nacional utilizada pelo MEC se baseiam nos conceitos e metodologia da aquisição de habilidades e competência (Perrenoud, 1999a, 1999b e 2000 e Perrenoud, et al 2002) e já foram interpretados e criticados sob diversos pontos na literatura nacional (Biondi, 2007, Santos e Tolentino-Neto, 2015 e Dwyer,T. et al, 2007).

Para a avaliação desta atividade utilizou-se alguns descritores do Saeb (1999) e das próprias informações dos alunos envolvidos a partir das dificuldades encontradas em vários momentos do experimento. Esta análise e avaliação serviu para mostrar um retrato momentâneo da turma e seus participantes, auxiliando o professor ao estabelecimento de grupos para as ações futuras dentro de sala de aula e ajudando os alunos a apreensão de conhecimentos do Ensino Fundamental ainda não fixados no seu cognitivo.

Segundo Zabala & Arnau (2010):

> "um ensino baseado em competências pode ser uma nova oportunidade para que o sistema educacional enfrente uma educação a partir de uma visão racional, comprometida, responsável e global para a formação de cidadãos." (pag.185)

Acreditamos que a educação brasileira em termos de Ciências está caminhando a passos largos para a promoção de uma educação verdadeiramente nacional respeitando suas características regionais, mas sempre de olho no global.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.C.P.S. Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In Carvalho, A.M.P. (org.). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. Capítulo 2. 19-33 págs. 2015.

BRASIL.PCN. Matemática. Secretaria Educação Fundamental. 142 págs. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL, MEC.PDE: SAEB: Ensino Médio, matrizes de referência, tópicos e descritores. 2008.

CACHAPUZ, A. GIL-PEREZ, D. CARVALHO, A.M.P. PRAIA, J. e VILCHES, A.. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. In: Cachapuz, António; Gil-Perez, Daniel; Carvalho, Anna Maria Pessoa de; Praia, João; Vilches, Amparo. (Org.). A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2011.

CACHAPUZ, A. GIL-PEREZ, D. CARVALHO, A.M.P. PRAIA, J. e VILCHES, A. (Org.). A necessária renovação do ensino das ciências. Cortez. São Paulo. 2011.

CARVALHO, A.M.P. Critérios estruturantes para o ensino das Ciências. In: Carvalho, Anna Maria Pessoa de (org.) Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática. São Paulo. Cengage Learning. 2015.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas. Autores Associados.2000.

DWYER, T. WAINER, J. DUTRA, R.S. COVIC, A. MAGALHÃES, V.B. FERREIRA, L.R.R, PIMENTA, V.A. CLAUDIO, K. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. Educ. Soc. 28 (101):1303-1328. 2007.

FONSECA, C.V. e CARDOSO, K.A. Jogos didáticos e pesquisa em ensino de Ciências da natureza: estudo documental em edições do ENPEC (2007-2015). XI ENPEC. 14. págs. 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

GIL-PEREZ, D., FERNANDEZ, I., CARRASCOSA, J., CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Por uma imagem não deformada do trabalho científico. Ciência & Educação, Bauru, v 7, n 2, 125-153, 2001.

GIL, D. e CASTRO, V. La orientacion de las practicas de laboratório como investigacion: um ejemplo ilustrativo. Ensenanza de las ciências, 14:155-163. 1996.

HODSON, D. Insearch of a meaninful relationship: an exploration of some issues relating to integrating in science and science education. Int. J. Sci. Educat.14:541-566. 1992.

HODSON, D. Phylosophy stance of secondary school science teachers, curriculum experiences and children's understanding of science: some preliminary findings. Interchange. 24(1 e 2):41-52. 1993.

IBGE. PNAD Contínua 2016:51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-e Noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-ais do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo. Consulta em Jan./2018.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo. E.P.U. 1986.

MACHADO, N.J. Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P. et al. (org.) As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed. 2002.

MARTINS, R.M.K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153. 2013.

MOREIRA, M.A. Sobre o ensino do método científico. Cad.Cat.Ens.Fís.10(2):108-117. 1993.

MOREIRA, M.A. O que é afinal, aprendizagem significativa? Qurriculum, La Laguna, 2012. Disponível em: http://moreira,if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf.

MUENCHEN, C. e AULER, D. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. 7:17 págs. 2007.

MUNIZ, J.A. Análise das competências segundo o SAEB através de um exercício sobre o método científico em alunos do ensino médio da modalidade Jovens e Adultos. Resumo Expandido. IV Congresso Nacional de Educação. On-line:

http://conedu.com.br/2017/sistema/congressista/index.php?modulo=trabalho&paginavisualizar_trabalho&mvc=visao&id=3290 . 2017.

NOGUEIRA, S.M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? Rev. Prog. Mestrado em Educ.e Cultura. 5:333-356. 2004.

OLIVEIRA, A.P.M. 2011. A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, DF. 2011.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Rev.Bras.Educ.12:59-73.

PAIVA, J.M.C.; PAIVA, J. Referências importantes para a inclusão coerente das TIC na educação numa sociedade “sistémica”. Educação Formação & Tecnologias, 3:5-17. 2010.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a Escola. Porto Alegre. Artmed. 1999a.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre,11:15-19. 1999b. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: abr. 2018.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções a ação. Porto Alegre: Artmed. 2000a.

PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artmed. 2000b. 57 PERRENOUD, P. Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida. Porto Alegre. Artmed. 2013.

PERRENOUD, P. et al. As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre. Armed. 2002.

SAEB. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. INEP 134p. Brasília.1999.

SAEB. Novas perspectivas / INEP. Brasília: O Instituto, 106p. 2001.

SANTOS, M.E. Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte.1991.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo. Cortez. 2011.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B., SITO, L. R. (Org.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

VÓVIO, C. L. Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1999.

ZABALA, A. e ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre. Artmed. 2010.

Capítulo 19

10.37423/250509987

DESVENDANDO AS PLACAS TECTÔNICAS: A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA REVELADA PELO OLHAR LÚDICO DO CINEMA

Antonio Cesar do Nascimento Alves — *Universidade Federal do Pará*

José Nilton dos Santos da Silva — *Universidade Federal do Pará*

Fernanda Lopes Barbosa — *Universidade do Estado do Pará*

Waldenira Mercedes Pereira Torres — *Universidade Federal do Pará*

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido por bolsistas PIBID da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins, com alunos do 7° ano. O tema trata sobre as placas tectônicas onde foi mesclado o teórico expositivo e prática audiovisual (filme), na E.M.E.F São João Batista, que é uma escola da rede pública do município, de Cametá-PA. A sequência foi estruturada em 4 momentos sendo respectivamente, um breve diagnóstico, exibição do filme, discussão em sala e avaliação final. Assim, implementação de recursos tecnológicos no meio educacional é de suma importância, visto que estes auxiliam na aplicação dos conteúdos em sala de aula, desenvolvendo um olhar crítico além de uma maior participação ativa dos alunos. Portando, a tecnologia atrelada ao ensino é importante para gerar um maior interesse e desenvolvimento dos alunos na educação.

Palavras-chave: audiovisuais; ludicidade; filme; quebra-cabeça.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro possui um contexto muito diversificado. Pois, enquanto algumas escolas estão limitadas a práticas consideradas antigas, como a cópia de textos do quadro, outras conseguem oferecer uma educação alinhada com as demandas do século XXI que é a presença dos recursos audiovisuais (Barbosa e Moura, 2013).

A educação da atualidade ainda está muito atrelada ao ensino tradicional, visto que os educadores ainda são vistos como detentores do conhecimento na sala de aula, fazendo com que os alunos não tenham voz para discutir os assuntos. Esse cenário faz com que os alunos percam o interesse nas aulas, pois estas se tornam monótonas. Souza (2007, p. 110) retrata que: "[...] é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento".

Conforme apontado por Hoehnke; Koch; lutz (2005), a metodologia de ensino tradicional apresenta sérios problemas, pois leva os alunos a serem passivos e submissos e obedientes por certa relação de hierarquia onde o professor é o detentor do conhecimento influenciando indiretamente na formação dos alunos. Sendo assim, é de suma importância a implementação de recursos tecnológicos dentro do ensino tradicional, pois quando combinados haverá um melhor aproveitamento.

Segundo Tonello (2018) a ludicidade do uso de filmes no âmbito escolar se torna de grande relevância pois traz os conteúdos de uma forma diferente, interativa e dinâmica, possibilitando a troca de saberes de forma contextualizada com a realidade social, histórica e cultural, superando as limitações no ensino de ciências. Castoldi e Polinarski (2009), nos retratam que:

> [...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem (Castoldi e Polinarski, 2009, p. 685)

Tendo em vista essa retratação, vemos que o desenvolvimento da aprendizagem é mais eficaz uma vez que os alunos demonstrem maior motivação e familiarização, ou seja, eles acabam por adquirir uma maior confiança e interesse em desenvolver os conhecimentos propostos com maior profundidade.

2 METODOLOGIA

O objeto de ensino alternativo apresentado no presente trabalho foi desenvolvido em uma sequência de ensino com alunos do 7º ano da EMEF São João Batista, escola pública localizada na cidade de

Cametá-PA, elaborado por bolsistas PIBID/Subprojeto Núcleo Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins e pela professora supervisora do projeto.

Assim, a sequência foi estruturada em 4 momentos, divididos da seguinte forma: 1) breve diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos acerca da temática e aula expositiva dialogada com o auxílio do livro didático; 2) exibição do filme "A era do gelo 4- Deriva continental", com orientações sobre os pontos a serem observados no filme; 3) discussão em sala, direcionada a partir de aspectos que deveriam ser observados no filme; 4) Avaliação final que se deu através da montagem de um quebra-cabeça com as placas tectônicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No diálogo prévio feito com os alunos, verificou que eles apresentavam conhecimentos dos assuntos (Deriva continental e Placas tectônicas), pois já haviam estudado na disciplina de geografia uma habilidade que contemplava o conteúdo. Após essa diagnose, iniciou-se a aula expositiva, a qual foi ministrada com auxílio do livro didático para discussão das teorias e observações de imagens que evidenciam os processos sofridos no transcorrer do tempo. Conforme Marpica (2010, p. 116): "O livro didático apoia o planejamento das atividades de ensino e fundamenta o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico desenvolvido por professor (a) e estudantes".

Na segunda etapa da sequência foi realizada a exibição do filme "A era do gelo 4-Deriva Continental", o filme tem início com o esquilo Scrat sempre em busca de sua cobiçada noz, indo ao núcleo da Terra e provocando, sem querer, a separação dos continentes. A situação provoca mudanças no terreno de vários locais, entre eles, onde os amigos Manny (Ray Romano/Diego Vilela), Diego (Denis Leary/Márcio Garcia) e Siid (John Leguizamo/Tadeu Mello) estão alojados. Um terremoto faz com que o trio fique preso em um iceberg, enquanto que Ellie (Queen Latifah/Carla Pompílio) e a pequena Amora (Keke Palmer/Bruna Laynes) permanecem no continente. Em alto mar, Manny promete que irá encontrá-las a qualquer custo, mas para tanto precisará enfrentar perigosos piratas e o canto das sereias.

O cinema se mostra como uma ferramenta audiovisual valiosa para o desenvolvimento do ensino aprendizado dos educandos, reformulando as práticas educacionais, aguçando mais a curiosidade dos mesmos (Figura 1). De acordo com Napolitano (2005, p. 8), "a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica".

Figura 1. Alunos assistindo o filme



Fonte: Autores do trabalho, 2024

Nesse contexto cinematográfico busca-se que os alunos desenvolvam uma visão crítica e analítica, indo além do aprendizado tradicional. Ao contrário de apenas absorverem os conteúdos, os discentes são aguçados a questionar, investigar levando assim a formarem suas próprias conclusões. Entretanto, é importante destacar que, segundo Mandarino (2002, p. 3).

> [...] o vídeo só deve ser utilizado como estratégia quando for adequado, quando puder contribuir significativamente para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, nem todos os temas e conteúdos escolares podem e devem ser explorados a partir da linguagem audiovisual.

Partindo desse pressuposto foi direcionado à última etapa da sequência, onde os alunos montaram um quebra-cabeça. Essa etapa teve início com a pintura das placas tectônicas, após colorirem as placas eles recortaram e montaram em seus cadernos, como mostra a sequência das figuras 2, 3 e 4.

Figura 2. Alunos colorindo as Placas tectônicas



Fonte: Autores do trabalho, 2024

Figura 3. Aluno recortando o quebra cabeça.



Fonte: Autores do trabalho, 2024

Figura 4. Montagem do quebra-cabeça



Fonte: Autores do trabalho, 2024

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos, é evidente que o ensino tradicional se torna muito eficiente, quando combinado com dinâmicas e recursos tecnológicos. Pois proporciona uma nova experiência de aprendizagem, tornando o processo educacional mais envolvente e interativo, ou seja, os alunos não serão agentes passivos. Antes, serão estimulados a questionar e investigar, desenvolvendo assim um olhar crítico a partir de suas próprias conclusões, logo, os alunos não ficarão limitados apenas à visão do professor.

Entretanto é importante ressaltar que a tecnologia por si só não garante uma educação de qualidade, pois é necessário que haja um planejamento por parte dos educandos para que a combinação da tecnologia com o ensino tradicional seja a melhor possível para se obter resultados positivos na educação, visto que este já está consolidado no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: Simpósio nacional de ensino de ciência e tecnologia, 1, Ponta Grossa, 2009. Anais do I SINECT.

HOEHNKE, K.; KOCH, V.; LUTZ, U. O Objectivismo na Filosofia e na Metodologia do Ensino. Lisboa, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 2ª ED. SÃO PAULO:Contexto,2005.

MARPICA, Natália Salan; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. Ciência & educação, v. 16, n. 01, p. 115-130, 2010.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social, v. 1,n. 1, 2002.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, iv jornada de prática de ensino, xiii Semana de pedagogia da uem, Maringá, 2007.

Capítulo 20

10.37423/250509988

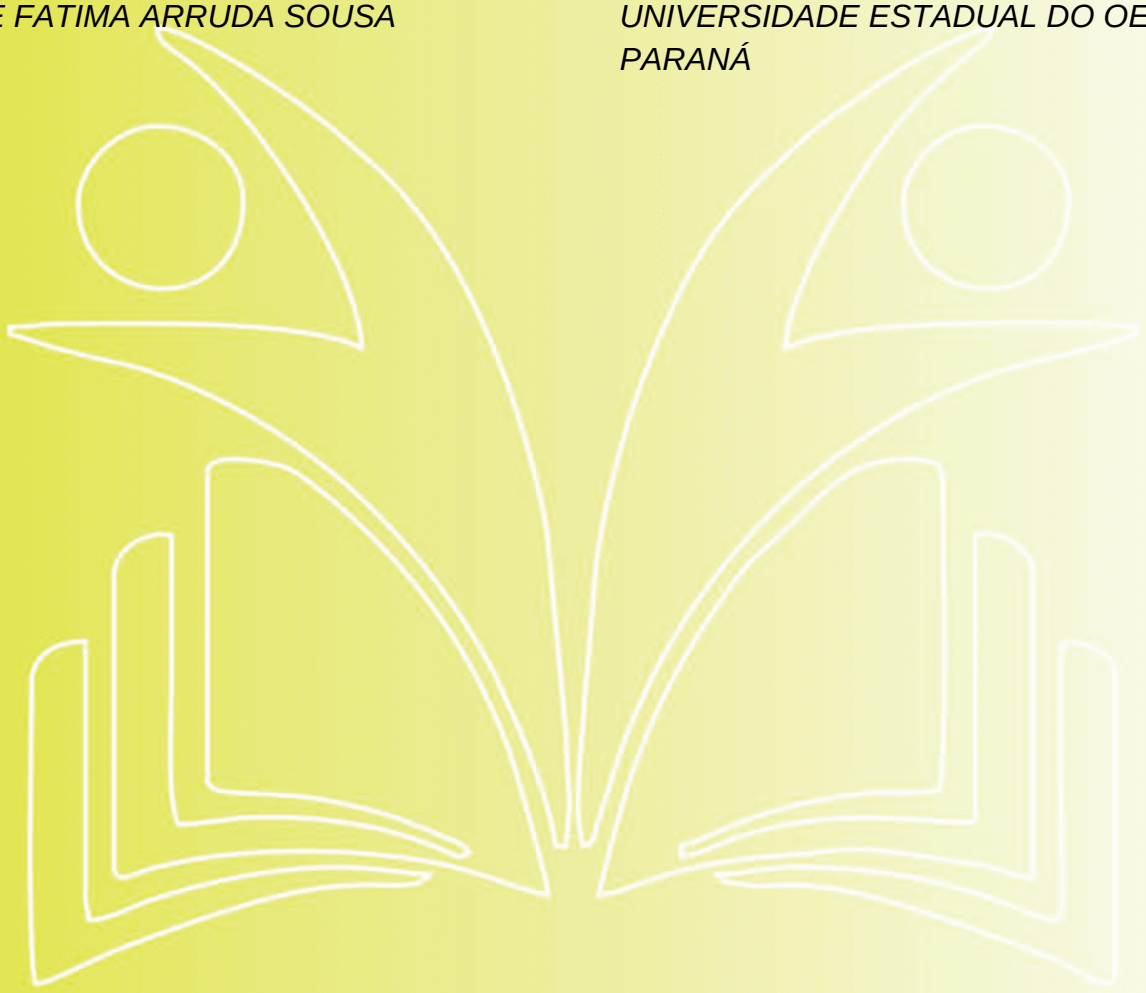
"INCLUSÃO DA CRIANÇA CELÍACA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROBLEMATIZAÇÕES E DESAFIOS INSTITUCIONAIS"

FLAVIA ANASTACIO DE PAULA

UNIVERSIDADE eSTADUAL DO OESTE DO PARANA

JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ



Resumo: Este texto privilegia a problematização do atendimento aos estudantes celíacos no processo de escolarização como sujeitos para os quais precisamos pensar a inclusão escolar e a permanência. Ainda se faz necessário para a maioria dos profissionais da educação conhecer sobre a condição celíaca e seus impactos no cotidiano escolar tanto das implicações interacionais e pedagógicas quanto na garantia do direito a alimentação escolar. Trata-se de uma síntese de reflexões no processo de formação de professoras em um curso de extensão para o atendimento de estudantes com necessidades alimentares especiais. Refletir sobre que precisamos aprender para que possamos garantir a vida, a saúde, a educação e a alimentação escolar adequada dos estudantes com necessidades alimentares especiais.

Palavras-chave: Diversidade, Desigualdade, Alimentação.

INTRODUÇÃO

No processo de pensar a inclusão e a exclusão escolar nos deparamos com questões essenciais sobre o que damos conta de ver e o que ainda não conseguimos ver. Quais são os mecanismos da exclusão, como se produz os processos de invisibilidade e o que podemos fazer para superar? Não basta pensar quem são os analfabetos, mas quais serão as políticas e ações educativas para alfabetizar. Não basta pensar quem são as crianças sem acesso a Educação Infantil e a Alimentação Escolar, mas é necessário pensar sobre as políticas e ações de acesso e atendimento. Assim também o é com a Alimentação Escolar. Não basta saber quem tem fome, mas precisamos produzir uma propositiva para alimentar quem ainda não come. Algo similar poderia ser dito sobre os estudantes com a condição celíaca. O que precisamos aprender para que possamos garantir a vida, a saúde, a educação e a alimentação escolar adequada? Como podemos tornar a escolarização de estudantes celíacos menos penosa? Quais são as dúvidas, angústias e desafios que as professoras relatam nesse processo de atender as crianças celíacas?

A celíaca é uma condição autoimune, autodestrutiva, não transmissível, cujo gatilho é o glúten em pessoas com a predisposição genética. É genética, mas não hereditária. Não se trata de genes defeituosos, o mais provável é que seja uma marca de ancestralidade compartilhada com outros primatas. Ter os genes não é suficiente para desenvolver a alteração autoimune, ela pode se desenvolver, ou não, dependendo da exposição ao ambiente. Trata-se, dentro do escopo da diversidade humana, de um grupo de pessoas que por constituição genética vivem com uma incompatibilidade biológica permanente com os cereais do inverno, em especial com a proteína destes denominada de glúten presentes no trigo, centeio, cevada, aveia e malte. No Brasil a estimativa é de entre 1% e 3% da população. Para sobreviver consensuou-se que o cotidiano da pessoa celíaca deve ser a exclusão do contato com o glúten (trigo, centeio, cevada e aveia).

Atender as crianças e adolescentes celíacos é atender suas necessidades alimentares especiais, mas também praticar uma educação inclusiva para que ela possa se desenvolver e para com seus pares. Por isso lidamos com o conceito social de deficiência deve ser entendido não sob o ponto de vista das limitações corporais sofridas por determinada pessoa, mas olharmos para os obstáculos e barreiras que precisam ser enfrentados em razão das restrições e situações impostas pela sociedade para que possam usufruir seus direitos.

Crianças e adolescentes com Necessidades Alimentares Especiais (NAE) além de precisarem comer também precisam do acesso à informação e a educação que as ensine a conhecer sobre si e sobre o

ambiente inóspitos que convivem, precisam aprender a ler desde muito cedo os rótulos dos alimentos e precisam aprender a ler o mundo para que possam avaliar o risco. Para podermos incluir estudantes com NAE, e dentre elas as celíacas, o profissional da educação precisa olhar para três camadas de vulnerabilidades sobrepostas: a idade desses estudantes e a capacidade delas em compreenderem os riscos envolvidos nos processos; a doença crônica e seus sintomas; a condição social muitas vezes agravadas pela hipossuficiência econômica da família. A não adequação do ambiente e da alimentação para essa população gera além de dificuldades de interação também um estado de insegurança alimentar e nutricional acarretando a exclusão social e escolar por uma a violação do direito humano a alimentação, além disso produz prejuízos ao longo da vida para o desenvolvimento físico, mental, neurológico e comportamental.

Embora, atender crianças com NAE seja recente, quando acontece a matrícula os profissionais da instituição precisam aprender rápido sobre o tema para que riscos sejam minimizados. Até 2008 era comum os profissionais médicos orientarem as famílias para que não matriculassem as crianças, em especial as alérgicas e celíacas, e fizessem a educação domiciliar considerando os riscos potenciais e visando uma redução dos danos. Afinal, apenas sob movimento da sociedade civil foi possível a Emenda Constitucional em 2010 que inseriu a alimentação dentre os direitos sociais. E a partir disso alterar a alimentação escolar.

METODOLOGIA

O foco dessa pesquisa foi ouvir professoras inscritas em um curso de extensão sobre como elas buscavam informações, suas dúvidas e reflexões. Assim como ouvir suas angústias, medos e soluções. Os encontros forma presenciais realizados ao longo do ano de 2022, aos sábados pela manhã na Universidade Estadual do Oeste do Paraná abrangendo professoras da rede municipal, estadual e privada que recebiam estudantes com NAE na Educação Infantil e Ensino Fundamental tanto em turmas comuns como turmas de escolas para a educação especial. Os grupos focais e as temáticas foram divididas por sábado. Um para discutir sobre alérgicos e alergênicos, outros para seletividade alimentar, outro para intolerâncias, outro para celíacos e assim sucessivamente. Os dez encontros foram organizados em três momentos: leitura do material organizado pelo MEC-FNDE (2017), conversas e problematizações, registro escrito individual e coletivo. O curso foi aprovado pela comissão de extensão e a publicização e inscrição pelo sistema SGEv da universidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em um país que por séculos conviveu com exclusões sociais e desigualdades é preciso parar para refletir que diferenças, mesmo que sejam metabólicas e fisiológicas, podem potencializar desigualdades. O desconhecimento pode invisibilizar e o invisibilizar pode criar negligências e perdas tanto do desenvolvimento do aprendizado educacional, da saúde e até mesmo perdas nas ações que constituem a cidadania. O atendimento educacional das criança exige: romper com a herança histórica da segregação; priorizar as ações institucionais; participação conjunta dos membros da instituição e apontar as barreiras sociais e não a lógica da patologização.

Embora, atender crianças com NAE seja recente, quando acontece a matrícula os profissionais da instituição precisam aprender muito rápido sobre o tema para que riscos sejam minimizados. Para os profissionais da escola atender crianças com NAE é algo muito recente, pois, era comum até 2008 os profissionais médicos orientarem as famílias para que não matriculassem as crianças, em especial as alérgicas, e fizessem a educação domiciliar considerando os riscos potenciais e visando uma redução dos danos. Afinal, apenas sob movimento da sociedade civil foi possível a Emenda Constitucional em 2010 que inseriu a alimentação dentre os direitos sociais.

A ênfase na superação das barreiras sociais exige do profissional da escola ações em quatro grandes áreas: a) comunicacionais e da área da informação; técnicas e instrumentais, arquitetônicas e atitudinais. O profissional precisará aprender a sair do foco da patologização e da medicalização para pensar, propor e executar medidas afirmativas que façam com que o ambiente escolar deixe de ser um ambiente inóspito. O desafio está em formar profissionais para que sejam protetivos, preventivos e precavidos.

Nesse processo será preciso formação intensiva e rápida sobre os riscos, a análise dos riscos, e as medidas para reduzir danos ou produzir alimento seguro e ambiente seguro. Há dois grandes blocos para tal formação para a inclusão da NAEs: a) primeiro as características fisiológicas e metabólicas do sujeito e as condições para produção de um ambiente seguro e um alimento que não cause dano; b) em segundo lugar criar as condições institucionais para garantia do acesso e permanência: solicitação dos alimentos especiais e equipamentos e utensílios, licitação ou chamada de compras, informação no sistema, acompanhamento e controle, qualidade das interações entre os estudantes, substituição dos insumos nas atividades pedagógicas, passeios, e eventos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No caso brasileiro falta informação e formação dos profissionais da saúde, educação, assistência e da área de alimentos. Como doença é sub-diagnosticada, não notificada, não cadastrada, sem prioridade, negligenciada e sem visibilidade. Os estudantes diagnosticados e que aderiram a dieta isenta de glúten reconstituem a saúde e não tem estereotipias visíveis. Em segundo lugar as dificuldades iniciais tanto do estudante celíaco, quanto de seus familiares ou dos profissionais da educação que os atendem envolvem a alimentação e a reeducação alimentar. Os desafios posteriores envolvem as relações sociais desses estudantes com seu entorno: o manejo incorreto de alimentos fora da cozinha e refeitório, o manejo de outros produtos que também tem glúten e ou alergênicos nas atividades escolares (massinha de modelar, materiais cotidianos), as atividades complementares como oficinas, viagens e passeios, as questões atitudinais como preconceito e bulling. E em um terceiro movimento a garantia de acesso, permanência e continuidade da política pública que garanta o atendimento de uma população tão vulnerável ao alimento, a saúde e a vida. Sendo uma das formas desse atendimento a garantia de uma Alimentação Escolar saudável e adequada.

Em 2014, a legislação do PNAE Lei nº 12.982/14 foi alterada , tendo por fundamento a equidade e trazendo expressamente a obrigatoriedade de elaboração de cardápio especial adaptado para estudantes com necessidades especiais. A desconformidade dos cardápios para atender os estudantes com NAE vai desde a indisponibilidade de alimentos, até a falta de execução das refeições. HACK (2023) observa através do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) do FNDE é possível saber que em 2021 a quantidade de 69% das Entidades Executoras, isso é 3798, afirmaram que identificavam estudantes com NAEs, mas apenas 94% delas atendiam com cardápios diferenciados. O que causa espanto não é que 6% dos estudantes identificados nao sejam atendidos. O que ainda surpreende é que 31% das Entidades Executoras, isso é cerca de 1600, não identifique qualquer estudante com NAEs no seu município, uma vez que sabemos que epidemiologicamente não faz sentido. O que sugere ainda uma insuficiência na política pública, na sua execução e no monitoramento. Das ações institucionais e de monitoramento da política inclui a identificação dos estudantes, a adequação do registro no sistema de informação ou matrícula. Para isso necessário conhecer o perfil dos estudantes, identificar, e propor cardápio e ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento de celíacos e dos estudantes com Necessidades Alimentares Especiais exige acolhimento, cadastro, monitoramento, controle e ações propositivas com atuação em frentes distintas: a) ações institucionais e políticas publicas de atendimento; b) formação dos profissionais da

educação, da alimentação escolar, saúde e assistência; c) acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NAE para a superação das barreiras sociais; d) divulgação e disseminação do conhecimento sobre a celíaca e as necessidades alimentares especiais para a população em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC-FNDE. Caderno de referências sobre a alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais. Brasilia. FNDE. 2016. https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/manuais-e-cartilhas/caderno-de-referencia-alimentacao-escolar-para-estudantes-com-necessidades-alimentares-especiais. <acesso em 27 junho 2024>

HACK, Fernanda Mainier. Os desafios de estudantes com necessidades alimentares especiais no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Dossiê ÓAÊ 2023-2024 : diversidades e desigualdades na alimentação escolar. Brasília, OAE, 2023. p.72-79 https://alimentacaoescolar.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/388/7573/dossie2023_oae_web-2.pdf <acesso em 27 junho 2024>

Capítulo 21

10.37423/250509990

AS CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA GADAMERIANA PARA O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

Manoel Messias Gomes

Escola Estadual Gov. Walfredo Gurgel - Ensinos Fundamental e Médio

Resumo: O presente artigo busca apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da hermenêutica filosófica de Gadamer e suas contribuições para a educação, destacando, principalmente, os conceitos de diálogo, de experiência e de compreensão, como conceitos chaves da hermenêutica filosófica e que se aplicam à educação de maneira singular. Destacando, portanto, as contribuições da Gadamer para a filosofia e para a educação, mostrando a importância da experiência e, através dela, a possibilidade de uma educação para a transformação de sentidos.

Palavras-chaves: hermenêutica filosófica, experiência, educação, transformação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância das contribuições da hermenêutica gadameriana para o processo de ensino e aprendizagem, mostrando como a investigação do pensamento de Gadamer(1997) indica a linguagem como possibilitadora do diálogo e, consequentemente da aprendizagem, tendo o diálogo como um "atributo natural do homem"(GADAMER,1997, p. 388). Em que, pode-se perceber que, a linguagem "se desenvolve entre os seres humanos de forma viva". Onde se pode perceber que a aprendizagem só se dá efetivamente, quando existe uma "fusão de horizontes", intermediado pela linguagem, entre o horizonte do educador e o do educando. Pois, sem essa "fusão de horizontes", entendida como fusão de concepções, o processo de ensino e aprendizagem perde o sentido. Portanto, compreende-se que a hermenêutica filosófica de Gadamer, pode contribuir como um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual, permitindo aos atores de processo educativo (por meio da linguagem), chegar à aprendizagem, ultrapassando os obstáculos procedimental-metodológicos da razão e da lógica que caracterizam o modo de ser das ciências positivistas. Obstáculos estes, que podem ser ultrapassados por meio do diálogo, que possui o poder de compreender o mundo e os objetos, pelo viés dos sentidos. Por isso, Gadamer(1997), assinala, que o processo educativo se dá pela interação, mediada pela linguagem, com os outros indivíduos, mostrando que a linguagem apresenta-se como meio que facilita e que articula as experiências da compreensão, constituindo-se como uma forma de abertura à significação em que a produção de sentidos se dá por meio do diálogo e da interpretação, numa perspectiva de produção de conhecimentos, chamada de "compreensiva", em oposição à via "explicativa"(GADAMER,1997,p.388). Pois, é através da via "compreensiva" (GADAMER, 1997, p. 388), que o conhecimento, segundo ele, é construído por meio de uma relação de diálogo mútuo entre os envolvidos.

2. A HERMENÊUTICA DE GADAMER

Hans – Georg Gadamer, foi um filósofo alemão e o principal representante da corrente hermenêutica em seu país. O seu pensamento encontra-se marcado pelas influências de Diltey, Heidegger e de toda uma tradição da hermenêutica alemã, tendo procurado com seus trabalhos desenvolver uma tentativa de interpretação do ser histórico através de sua manifestação na linguagem, uma vez que esta se apresenta em seu pensamento como uma forma básica da experiência humana.

Para Cruz (2010), esse processo iniciou-se em 1918, quando Gadamer deixa o Instituto do espírito santo, em Breslau, e no último ano da primeira guerra mundial, realiza suas primeiras visitas à

Universidade de Breslau. Filho de um ortodoxo pesquisador das ciências naturais, teve de conviver com o sentimento de decepção por parte do seu pai, por não aceitar o seu desinteresse por tais estudos. Como ele mesmo afirma: "isso porque soube desde o começo de meus estudos universitários, que eu simpatizava com os 'professores charlatães'. Ele não impediu, mas durante toda a sua vida esteve decepcionado comigo" (GADAMER, apud CRUZ, 2002, p. 545).

Segundo Crocoli (2012), Gadamer parte da historicidade hermenêutica de Diltey. Mas a fenomenologia de Edmund Russerl e principalmente a virada filosófica de Heidegger, possibilitam uma outra radicalidade ao seu pensamento, no qual a própria dicotomia sujeito-objeto é rompida em prol de uma construção que se realiza a partir do diálogo entre os homens que vai criando tradições sucessivas na história, mediadas pela linguagem. Linguagem que, para Gadamer (1997), "é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa". Sobre essa base, se fundamenta "a comunidade entre os homens e em seu consenso sobre o que é bom e correto" (GADAMER, apud CRUZ, 2002, p. 536).

É importante, para a compreensão do pensamento de Gadamer (1997), entender que não se pode pensar numa verdade além da linguagem. Ao contrário, ela é construída, dentro da história da construção humana. Segundo o Professor José Barros Cruz (2010), em seu artigo" Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação" a linguagem em Gadamer é, acima de tudo, diálogo. E o diálogo hermenêutico se faz necessário especialmente quando se lida com uma tradição que não é a nossa, por distâncias que se estabelecem a partir do tempo, da relação com outros povos ou mesmo a partir da estranheza que surge da nossa relação com qualquer um. Somos ao mesmo tempo, comuns e estranhos ao outro. Por isso podemos nos comunicar, temos de transpor as distâncias, e daí a necessidade da hermenêutica.

Em 1945, após anos como estudante e docente em Marburgo, Gadamer aceita o convite para a sucessão de Kalr Jasper em Heidelberg. É um momento favorável à concentração em seus planos de trabalho, resultando em sua obra monumental **Verdade e Método**. Sendo o debate levado em frente por Gadamer em três esferas, as quais, encontram-se presentes na experiência hermenêutica: a esfera da estética, a esfera histórica e a esfera da linguagem. Em sua filosofia encontramos os traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, e junto à sua teoria, conceitos-chaves, tais como o sentimento de pertença e familiaridade a uma determinada tradição.

Esses conceitos trabalhados por Gadamer, surgem exatamente contra o distanciamento alienada que é provocado pelo modo de proceder da ciência moderna. Sua intenção é tematizar a compreensão da experiência humana no mundo, mundo este, que desde já se dá interpretado. Portanto, a

hermenêutica gadameriana procura se afirmar como uma racionalidade. Sendo que as exigências de tal racionalidade surgem exatamente da oposição a uma época onde a procura pelo saber segue de forma estreita a racionalidade dos procedimentos empíricos-formais. Portanto, a hermenêutica procura propor um exercício metodológico adequado às ciências humanas. Sendo que, segundo Hermann, a hermenêutica gadameriana "quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica" (HERMANN, 2002, apud CRUZ,2010 p. 16). Portanto, tratar do diálogo hermenêutico exige a consciência de todo o processo histórico, e do esforço próprio da hermenêutica que se constitui em superar a objetividade estática das ciências naturais e apresentar um novo modelo de relacionar, onde o diálogo hermenêutico mantém-se como elo principal da compreensão.

Com a hermenêutica filosófica, a verdade perde a qualidade de estável, justamente por que a interpretação é uma possibilidade. Pois, "sendo possível interpretar uma determinada proposição, põe-se logicamente, em rico a verdade" (RUEDEL apud CRUZ, 2010, p. 49). Para isso, o saber perguntar, na estrutura dialógica da hermenêutica filosófica, mobiliza novas relações de sentido, podendo ampliar o campo de visão e o próprio horizonte interpretativo, que marca uma determinada maneira de compreender. Assim, a educação pode ser pensada justamente como a ação e o movimento onde ocorre a formação ou a mudança nas articulações dos sentidos. O critério de avaliação e auto avaliação, no que se refere à maneira de se compreender, e voltam para a superação do movimento que se dá de forma solitária, ou de pouca abrangência, tendo o horizonte mais próximo como referência. Pois, quando Gadamer ratifica a necessidade de abertura ao diálogo e à tradição, soa como uma condição para que se construa uma verdade compartilhada.

3 A ESTRUTURA DIALÓGICA DA COMPREENSÃO

Do ponto de vista educacional, as relações e o reconhecimento de si mesmo diante do outro dialogam internamente. Segundo o professor Daniel José Crocoli(2012), em seu artigo **Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação**," talvez este seja um diálogo a partir do qual muitas das decisões pessoais e de orientação da própria vida sejam tomadas" (CROCOLI, 2012, p. 03). Por que, a recusa, a não aceitação em se colocar no diálogo ou a postura frente ao diálogo, já revelam um movimento dialógico anterior do qual brota a decisão. Por isso, Gadamer faz a afirmação de que "[...] não é possível 'fazer duas vezes a mesma experiência" (GADAMER, 1997, p. 462). Portanto, significa que o chamamento e a reivindicação para que haja uma representatividade de uma experiência, se tornam experiências em uma situação nova, em uma temporalidade diferente.

Esta originalidade da experiência mostra o quanto se podem ampliar o horizonte da visão e os limites do que se considera compreendido.

A hermenêutica, através do conceito de experiência, indica que o controle ou o sujeito da compreensão não está na consciência, que se dá como diálogo. Ao saber-se, sempre lhe escapa o controle da mobilidade do diálogo. O envolvimento do homem com o mundo, com os outros e consigo mesmo não é neutro, sempre acontece a partir de uma história e de um envolvimento. A compreensão de si institui uma relação de verdade que evidencia um nível de desvelamento do sujeito para consigo mesmo, de suas capacidades e de suas habilidades.

Ter experiência é ter a capacidade de reconhecer-se enquanto seres finitos e históricos. Esta é a condição principal para o autêntico diálogo capaz de manter o pensar em uma atividade produtora do saber, pois o experiência do mantém abertas as possibilidades do saber, não se contentando com o que já se mostrou, como desvelamento. Portanto, toda nova experiência instaura novos horizontes de compreensão e, a descoberta não esgota as possibilidades de novas e diferentes relações. O responder se enquadra como uma das maneiras de contemplar a pergunta, sempre inserido em um horizonte de compreensão, marcado pela tradição e pela situação originante da experiência.

4. O ASPECTO LINGUÍSTICO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO

O aspecto linguístico é a marca, o atributo fundamental do próprio pensamento e da própria relação e constituição do mundo. Porém, este atributo não pode ser entendido como fundamento, como um estado de coisas já presente no ser humano. No entanto, para Gadamer, “o que se dá na linguagem dá-se também no todo de nossa orientação vital: o fato de estarmos familiarizados com um mundo convencional pré-formado” (GADAMER, 2002, p. 236). No acontecer da linguagem, inicialmente presente na relação entre a criança e os outros seres já formados enquanto linguagem é que se dá a fundação do “logos linguístico”. Pois, o pensamento não é anterior à imagem, como se esse se utilizasse de um instrumento (a linguagem) para manifestar ou dizer algo. Há, no entanto, uma inversão na forma de descrever como ocorre o pensamento e sua expressão ou manifestação, pois é a linguagem que mobiliza a criança a se constituir na relação de sentido e significado. Para o autor, “não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela” (GADAMER, 2002, p. 367). Por que, pela linguagem, adquire-se uma posição, e essa posição lança o indivíduo em uma relação de diálogo com as coisas, com os fatos e com os temas. O pensamento é assim como a compreensão, desde sempre já se estrutura com um dialogar com os próprios referenciais, ou com a situação na qual se encontra, de forma que algo se mostra no pensar e no compreender. Dizer que na compreensão,

se dá um encontro é admitir a possibilidade do inesperado em que algo se apresenta e modifica toda forma de pensar. O diálogo tem a ver com uma postura de abertura frente às possibilidades do compreender, pois a vida diária é repleta de momentos, de fatos e de encontros capazes de operar movimentos de ampliação da compreensão. “Por que a nossa compreensão não aprende num só golpe do pensar tudo o que sabe, precisa sacar de si cada vez o que pensa, pondo-o diante de si mesma como numa auto expressão de seu íntimo” (GADAMER, 2002, p. 546). Ele nos diz que, considerar a estrutura dialógica da razão, significa reconhece-la como uma imagem multifacetada da subjetividade.

> Também aqui se torna claro que o homem que compreende não sabe e nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele (GADAMER apud CRUZ, 2002, p. 546).

Por que há sempre uma relação de pertencimento à realidade, e a realidade não está dada no seu em si, mas se conjuga como realidade histórica justamente por estar em relação com um sujeito finito, com o outro. Pode-se entender porque Gadamer utiliza a expressão fusão de horizontes como um mover-se que não se abstrai totalmente da realidade e da história.

Em seu artigo sobre as contribuições da hermenêutica filosófica de U. G. Gadamer para a educação, o professor Daniel José Crocoli afirma que, adquirir um novo horizonte significa compreender de forma diferente, “[...] em um todo mais amplo e com critérios mais justos” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 403). Por que, para Gadamer, a compreensão se dá como fusão de horizontes do passado com o presente. Na fusão de horizontes, segundo Crocoli, está o sentido da fluidez, de finitude e o reconhecimento da originalidade na maneira de se compreender o mundo e a si mesmo. Compreender, segundo este autor,é recriar e aplicar um sentido em uma nova situação. Segundo ele, o velho se mantém, e a tradição torna a falar e a dizer algo, mas em uma situação nova que requer aplicação, tornando-se continuamente um ato criador. Em que “quase já não se pode contestar que o que caracteriza a relação do homem com o mundo, em oposição a todos os demais seres vivos, é a sua liberdade frente ao mundo circundante” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 537). Por que a subjetividade perde o seu lugar central, mas nem por isso se torna como que um fantoche da história e da tradição. Pelo contrário, ela adquire uma mobilidade maior em um espaço que pode ser criado e recriado.

Para Crocoli (2012), em educação, se dirá que as elaborações de sentido adquirem diferentes configurações, tendo a pretensão de se manterem como verdadeiras em uma unidade capaz de orientar o próprio agir. O confronto, segundo ele, ou a pergunta, instaura a exigência de se justificar o

modo como a realidade é interpretada. Reforça a idéia de que o outro elemento, que não necessariamente um outro eu, é indispensável para que se instaure o movimento e a mudança. Quando este outro elemento não se instaura, a educação, como ação e mudança, não ocorre e, consequentemente, há uma cristalização dos modos de conceber o mundo, a si mesmo e das formas de agir. Conceber a compreensão com o modo de ser característico do sujeito pode trazer alguns questionamentos sobre os efeitos que diferentes maneiras de compreender provoca nas relações intersubjetivas. Para ele, considerar que todos, de alguma forma, compreendem e desenvolvem ações influenciadas por esta maneira de compreender, compromete a instauração de uma justificativa para recusar determinada compreensão ou ação. O critério poderia estar na coerência das relações de sentido, associado ao limite de abrangência que essa compreensão ocupa.

Outro critério cabível reconhece na própria situação concreta uma exigência. A capacidade de adaptar a compreensão ou o agir a esta exigência, mostra-se como uma aplicação equilibrada e passível de ser aceita intersubjetivamente. Segundo Crocoli (2012), quando a compreensão é deslocada para a ação não responde às exigências da situação, significa que a ação não está adaptada. Assim, segundo ele, estão as ações de violência e de desrespeito, o que não significa que não haja uma compreensão, mas que essa compreensão se mantém deslocada do que a situação exige. Pois, muito se têm questionado sobre a instauração de limites em termos de educação. Para ele, o limite em si é agressivo e, por vezes, causa sofrimento, mas nem por isso é violento, de forma que o critério se encontra na situação. Para ele, Gadamer, através da ética aristotélica introduz no entendimento da compreensão o saber histórico de cada pessoa, que se aplica às situações concretas sempre como uma atualização. Gadamer encontra no modelo aristotélico uma forma de pensar a ética e a compreensão como um movimento que inclui a situação concreta e histórica. Cada indivíduo, na sua história e no seu tempo, se constrói e se educa. Para ele, o ser humano se situa para a hermenêutica filosófica como um animal hermenêutico, simbólico, linguístico e não simplesmente racional. Tanto o seu ser como o mundo estão em permanente mudança e passível de relações diferentes e originais.

5. A DIMENSÃO CRIADORA DA EDUCAÇÃO E DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Para Crocoli (2012), Gadamer ao destacar que a educação é educar-se, ele está afirmando que o modo de ser do ser humano é essencialmente criador. Porque a criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas enquanto essência, mas enquanto linguagem. Compreende-se, consequentemente, o mundo e a si mesmo de um jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição, ou do passado e as expectativas de sentido lançadas

como possibilidades. “A experiência estética é uma possibilidade de ampliar a nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN apud CROCOLI, 2012, p. 36). Pois, para esse autor, a educação fragilizada é a educação que não levou à uma ampliação das capacidades a das possibilidades de escolha do sujeito. Por que escolher também significa tomar decisões frente aos desafios da própria vida e da própria existência, que se estabelecem dentro da família, da escola ou da sociedade.

Crocoli2012), nos sugere que, para o processo de educação, uma das questões centrais está ligada ao modocomo se estrutura ou se configura uma determinada compreensão. Para ele, é possível admitir que as pessoas compreendem o seu entorno de alguma forma, mesmo que de formas diferentes. Por isso:

> É importante o questionamento de como se processam essas compreensões, ou entender quais os elementos que estão em jogo e porque são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende desta ou daquela maneira. E para as situações em que não ocorre um movimento de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação dos diferentes preconceitos, pode-se pensar em situações de não educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos , na própria pré estrutura da compreensão. Entender esta situação de educação em que os referenciais se articulam de diferentes modos de compreensão passa pela aplicação do movimento dialógico para o próprio pensamento, ou seja, em um diálogo que se dá consigo mesmo”(CROCOLI, 2012, p. 8).

Para esse autor, a dialética, no seu sentido próximo ao diálogo, ultrapassa a visão da dialética negativa e de oposição e se aproxima da ideia de reconhecimento. Para ele, o outro, o diferente, dialoga com o que está próximo do referencial compreensivo, e esse dialogar revela a dimensão de abertura frente a diferentes compreensões. Gadamer nos diz que, “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p.247). Pois, no diálogo está contida a dimensão do compromisso em assumir o que de novo aparece na relação de aprendizagem. Só há diálogo quando o novo se mostra aos participantes do diálogo, de forma que o aspecto que deve permanecer aberto é o caminho que o próprio diálogo vai formando. Porque, “o diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 247). Para o autor, quando se está diante de uma pessoa em que se confia, como um amigo, por exemplo, há uma predisposição para o outro e para o que ele diz. As opiniões contrárias, na relação de amizade, não impedem que haja diálogo, muito pelo contrário, se colocam em jogo a questão e o

assunto. O que o outro diz torna-se parte de uma elaboração comum. Pensar a educação a partir da hermenêutica, faz da abertura, ou da predisposição uma exigência. Por isso, quando Gadamer fala da educação como educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo e com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência.

Crocoli (2012) destaca, que a vinculação existencial da compreensão, assim como o caráter efeitual da história, destacados pela hermenêutica como aspecto da realidade linguística do ser humano, atingem diretamente o entendimento sobre a educação. Na verdade, a educação se insere na existência como momentos de encontro com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio caracterizado como linguagem. Portanto, tudo na linguagem se movimenta como diálogo e como encontro capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite. Segundo Almeida(2002), quando Gadamer fala de tradição não está se referindo a um sujeito coletivo, mas entende que "tradição é o nome comum para designar cada texto concreto (no sentido mais amplo da palavra texto, incluindo uma obra plástica, uma construção e até um processo natural)" (ALMEIDA apud CROCOLI, 2002, p. 219).

Portanto, quando há encontro e quando há educação, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre. A cada nova experiência, novos conteúdos entram em jogo, abrindo novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas. Por que, na obra de Gadamer, **educar é educar-se**, está presente a dimensão criativado processo educativo, de forma que é possível recriar a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão. Nesta situação, o indivíduo atua como criador de novas alternativas de aprendizagem, distanciando-se do que está mais próximo, para relações mais adequadas com os limites da tradição. Pois aquele que a compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade se mostra a partirde uma configuração determinada. Mesmo assim, não significa que esta maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira diferente. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentidos.

Muitos dos conflitos envolvendo diferentes compreensões, acabam não sendo produtivos e não se colocando como movimentos hermenêuticos, por não permitirem a abertura para que o outro, o diferente, possa se expressar. Este espaço em que o outro se apresenta é o espaço da pergunta. Pois, "perguntar, quer dizer colocar no objeto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa" (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 474). Para Crocoli (2012), talvez esta seja a justificativa para a expressão educar-se, de Gadamer, em que a mobilidade na educação se

assemelha àmobilidade do diálogo e da conversão. Pois, onde não há abertura para o diálogo, não há conversão e movimento capaz de modificar as estruturas de sentido que orientam o agir humano.

Para Gadamer (1999), a possibilidade de aproximação para com as coisas possui um caráter de conversão, ou seja, há sempre a participação de quem se põe a compreender e do que está diante da compreensão. Por isso, para ele, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico, é um movimento de risco e de exposição para o estranho, e até mesmo para posições contrárias. Por que estar aberto ao diálogo e à conversão é aceitar a possibilidade do novo e do diferente na constituição de sentido. Assim, para Gadamer, a pergunta é a condição hermenêutica da compreensão, a estrutura preconceitual exerce influência no espaço a ser ocupado pela pergunta. A questão principal, neste caso, é como interferir nesta estrutura que retroalimenta a não abertura para a pergunta. Ao se pensarnas intervenções concretizadas pelas estruturas sociais com o a família, a escola, etc., esse problema emerge como uma questão que envolve diferentes objetivos em educação.

6. A EXPERIÊNCIA COMO REQUISITO INDISPENSÁVEL AO PROCESSO EDUCATIVO

De certa maneira, a hermenêutica, assim como a educação, encontra uma base comum de sustentação: a experiência. Para esse autor, a particularidade como se efetiva a experiência na vida concreta, ou na existência, produz atitudes que revelam um jeito de compreender as coisas, os fatos e a si mesmo. Mas a riqueza da experiência, segundo esse autor, não está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado pela experiência. Pois, hoje, entra-se em contato, pela abrangência de informações disponíveis, com uma gama de informações ou contextos reveladores de experiências de outras pessoas. Os contextos histórico, social e econômico, por exemplo, podem ser destacados como realidade concreta de muitos outros indivíduos, porém, a maneira, o jeito como esses dados se articulam na compreensão e produzem interpretações diversas é essencialmente singular.

Crocoli (2012), percebe que, tomar uma atitude (interpretar) já revela um jeito de compreender a realidade e a si mesmo. Pois, a educação se dá sempre que há um acontecimento hermenêutico de elaboração ou reelaboração de sentido. Por que “em todo pensamento e conhecimento já mostramos a parcialidade de nossa interpretação linguística do mundo. O acontecimento hermenêutico corresponde à finitude humana, mas essa finitude corresponde, por sua vez, uma infinitude de sentido [...]” (HERMANN apud CROCOLI, 2002, p.72). Por que a educação se dá como uma experiência de compreensão. Pois, estar aberto a esta infinitude de sentidos possíveis de serem elaborados pela experiência, mantém o indivíduo em um processo de educação ao longo de toda a sua vida. Pois, é

pela compreensão que o mundo se representa (apresenta) como linguagem, tendo nos preconceitos a base histórica da vida concreta e que permite a elaboração projetiva de um sentido.

7. A LINGUAGEM COMO PARTE DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA A EDUCAÇÃO

A linguagem, como possibilitadora do diálogo, é vista por Gadamer como elemento de extrema importância, quando ele afirma que "a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo" (GADAMER, 2002, p. 243). O mesmo acrescenta ainda que, mesmo que a linguagem venha a ser submetida a regras e procedimentos, "sua vitalidade própria, seu amadurecimento e renovação, sua deterioração e depuramento até às elevadas formas estilísticas da arte literária, tudo isso vive do intercâmbio vivo entre os seus interlocutores" (Ibid, 2002, p. 243).

Considerando-se as palavras citadas, pode-se compreender que a concepção gadameriana de linguagem se desenvolve entre os seres humanos de forma viva. Os interlocutores comunicam-se pautados por interesses de entendimento. Também se pode notar que o autor busca respaldo para a sua concepção, no pensamento aristotélico e conclui que a capacidade para o diálogo é uma característica que define o ser humano. No campo educacional é importante esse ponto, pois a aprendizagem que o aluno desenvolve pode ser despertada pelas influências do seu(s) professor (es). Se o professor, como representante da tradição, detém um bom conhecimento e metodologias adequadas, a tendência é que o aluno assimile esses conhecimentos quando os horizontes dos dois estabelecerem uma relação de fusão. E o contrário também pode ser verdadeiro. Portanto, é importante se considerar esses termos na relação dialógica. Pois, o aprendizado ou o conhecimento ocorre quando há fusão de horizontes, entre o horizonte do professor e o horizonte do aluno. Segundo Gadamer, é a mediação entre esses dois horizontes que faz surgir o entendimento e a compreensão, elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Essa fusão de horizontes pode ser compreendida com fusões de concepções. Do confronto entre professor e aluno, que são sempre sujeitos particulares e portadores de diferentes alteridades, já que não há horizontes iguais, geram-se, por meio do diálogo, a compreensão, o conhecimento e a aprendizagem. Nesse sentido, a relação entre o horizonte do professor e o do aluno é estabelecida por meio da linguagem. Assim, a linguagem se dá no diálogo entre as partes propícias de fusão e assume a função de integrar os horizontes, condicionando os pensamentos e a linguagem conforme a tradição para serem coerentes com a sociedade. Na concepção gadameriana, o diálogo permite

desenvolver as etapas de aprendizado que facilitam a inserção e o convívio do ser humano na sociedade, pois ele perpassa toda a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Leonir DalMago, nesse contexto, compreende-se que a hermenêutica filosófica surge com um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual investigando os sentidos; é compreensiva e permite ao ser humano chegar aos objetos por meio da linguagem. Para esse autor, no exercício do diálogo o ser humano revela-se possuidor de um grande potencial de aceitação da alteridade do outro, e essa aceitação é fundamental para ele se inserir e viver em sociedade, pois para viver em sociedade é preciso reconhecer no outro um outro eu, não um objeto. Por isso, a hermenêutica filosófica prima, segundo ele, pela busca de sentidos. Porque o sentido é a base para os processos de conhecimento que se desenvolvem pela linguagem; o sentido e a linguagem possibilita aos seres humanos a compreensão.

Nesse panorama, o próprio sujeito se educa com o outro, através do diálogo. Dessa forma, o diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar, que é educar-se no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual ele vive. Para Mago, é por meio do diálogo que surge a experiência do conhecer, e isso representa uma nova concepção, passando pela possibilidade de conhecer solitariamente para a possibilidade de conhecer pela conversão com os outros sujeitos. Ainda de acordo com esse autor, considerando essa mudança, Gadamer \assinala que o processo educativo se dá pela interação, mediada pela linguagem, com os outros indivíduos. E isso adquire importância fundamental porque “conceitos fundamentais como o de círculo hermenêutico, mostram que em todos os nossos procedimentos racionais projetamos pontos de vistas, esquemas interpretativos, que não se confundem com novos horizontes de sentido” (HERMANN apud DALMAGO, 2002, p. 101).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, assumir a estratégia reflexiva, respeitando e valorizando a participação do outro na elaboração dos conhecimentos, resulta que educar e compreender se tornam, assim, uma aventura na qual o sujeito e os sentidos do mundo se constituem mutuamente na dialética da compreensão e da interpretação. Porque os sentidosproduzidos por meio da linguagem são condições que possibilitam ao ser humano agir coerentemente no mundo. Dessa forma, compreende-se que educar pela via do diálogo, exige que o educador seja um intérprete: intérprete de um contexto no qual os seus alunos se apresentam com alteridades, exigindo dele tolerância às diferenças e uma postura de diálogo. Tornando-se fundamental estar sempre disposto a buscar espaços para o diálogo, para o auto

esclarecimento e para a produção de novos conhecimentos. Portanto, a questão defendida por Gadamer, não consiste em ditar receitas prontas sobre aquilo que se deve fazer, mas sim, em formar capacidades de diálogo e de escuta, as quais são posturas que vão conduzir os envolvidos no processo educativo a fazerem suas experiências compreensivas. Dessa forma, cada sujeito desenvolve o potencial que carrega consigo em sintonia com os demais sujeitos que o rodeiam.

REFERÊNCIAS

CROCOLI, Daniel José. Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação. IX ANPED SUL 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

CRUZ, José Barros. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. Artigo. Revista Espaço Acadêmico – nº 112 – setembro de 2010.

GADAMER, Hans Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ . Verdade e Método II: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ . Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DALMAGO, Leonir. Gadamer: Hermenêutica filosófica e educação. Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo – RS, 2009. P. 96 – 103.

Capítulo 22

10.37423/250509991

O RESGATE DOS SABERES DAS BENZEDEIRAS EM SALA DE AULA

Cássio Silva Castanheira

Escola Estadual Benjamim Guimarães

Resumo: Este trabalho surgiu à partir de trabalhos desenvolvidos em caráter de pesquisa e de desenvolvimento de projetos de ensino para turmas de escola pública. Esses trabalhos foram feitos com a finalidade de resgatar os saberes de Benzedeiros de Bom Sucesso, cidade localizada no sul de Minas Gerais. Sabe-se, à partir de estudos complexos e dinâmicos, que esses saberes tem origem em Portugal e vem sendo reconstruído aqui no Brasil, recebendo influências de religiões afro-brasileiras e indígenas. Como metodologia, foram coletadas entrevistas de caráter mais qualitativo, com vistas a conhecer a história de vida e dos rituais de cura dos benzedeiros entrevistados.

Palavras-chave: cultura popular, ensino, benzedeiras.

1. INTRODUÇÃO:

Vivemos em uma sociedade que valoriza muito o conhecimento científico e tecnológico, por isso, compreender os saberes da cultura popular torna-se um grande desafio para aqueles que estão em um lugar outro em relação a essa cultura. Para o projeto de ensino citado, foi feita uma pesquisa voltada para a história de vida de benzedeiras (os), que, por se tratar de uma questão cultural e histórica, não cabe trazer apenas amostragens. Para tal, vemos na BNCC (2018) que:

> A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. (BNCC, 2018, p.397)

Neste sentido, foi pensado o desenvolvimento de um trabalho pautado na escuta do outro, trazendo vivências de um contexto sociocultural, por vezes, diferente do contexto dos alunos. É neste lugar de escuta que se produzem sentidos e significados e suscitam discussões sobre a sociedade, o saber e a história.

Como bem traz a BNCC, os saberes produzidos pela escuta do outro (no caso, benzedeiros) é um instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, e também para a resolução de conflitos e tensões que sempre ocorrem em ambientes sociais, marcados pela diversidade de culturas, pensamentos e posicionamentos. Pretendeu-se assim, trazer para a sala de aula a questão da escuta do outro, com vistas a não reproduzir um apagamento da cultura popular, que no caso aqui relatado, tem como recorte a cultura popular do benzimento, especificamente, dentro dos recortes da cultura local, da cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais, Brasil. Com vistas a justificar a temática da pesquisa e trabalhos desenvolvidos, recorre-se à BNCC, que diz:

> Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (BNCC, 2018, p.401)

É importante ressaltar que pensar sobre as benzedeiras envolve questões identitárias, pois exercer uma atividade, e/ou identificar-se com ela, compõe a identidade de um sujeito. Além disso, questões identitárias estão relacionadas com a relação de diversos povos e culturas, como será exposto adiante.

Objetiva-se então, com este trabalho, discorrer sobre o papel das benzedeiras na comunidade local e também relatar o trabalho desenvolvido sobre o assunto em turmas do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho, situada na cidade supracitada neste artigo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO:

Para o desenvolvimento deste projeto em sala de aula, foi preciso ser feito uma pesquisa teórica sobre as(os) benzedeiros (os). Portanto, o primeiro passo foi dado pelo desenvolvimento dessa pesquisa, com vistas a embasar e preparar para a criação de uma sequência didática. Posteriormente, em sala de aula, foi pedido aos alunos que entrevistassem pessoas conhecidas como benzedeiras, para que desenvolvesse a discussão sobre o assunto em sala de aula. A metodologia deste trabalho consiste em expor resultados da pesquisa teórica e, em sequência, expor os resultados deste trabalho em sala de aula.

3. REFERENCIAL TEÓRICO:

Os Benzedeiros são pessoas que acionam saberes do catolicismo popular (Sincrético) e saberes de outras culturas, como gestos, rezas, chás, emplastos e garrafadas, com o objetivo de curar as pessoas que buscam a sua ajuda. Estes serviços prestados por estas pessoas, em sua maioria senhoras, se diferencia dos demais, pelo motivo deles guardarem seus saberes na memória. Devido ao enfoque da pesquisa, será tratada aqui a questão das benzedeiras, no feminino, ainda que saibamos que alguns homens também praticam tal função.

Bethencourt (2004) afirma que durante a idade média em Portugal a figura da mulher é marcante nessa prática, a partir dessa informação é possível perceber que todas elas partilham da figura arquetípica da mãe e do dom de cuidar. Conforme Mary Del Priore (2007) no Brasil colonial devido a falta do profissional médico, as mulheres recorriam às curas informais por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais para restabelecer a saúde das pessoas. Estes conhecimentos foram se misturando com saberes vindos da África, baseados no emprego de talismãs, amuletos e com a flora medicinal brasileira. Estudos realizados pelo professor Joaquim Roque (1946) na região do Baixo Alentejo – Portugal mostra que a prática das rezas nessa localidade se assemelha a rituais de cura feitos pelas benzedeiras do Brasil. É possível concluir então que a origem destas rezas vieram da Europa, mas com o passar do tempo recebeu influências das religiões afro-brasileiras e dos rituais indígenas. Mas é conveniente lembrar que existem também tradições parecidas com estas em rituais budistas e hindus.

Por meio da memória, essas senhoras tornaram-se guardiãs desses saberes, que ao longo do tempo foram adquiridos, transmitidos e reconstruídos. Segundo a antropóloga Elda Rizzo (1985) essas práticas foram, no Brasil, deslocadas do campo para a cidade juntamente com o fenômeno das migrações, que ocorreram principalmente após 1930 quando houve a industrialização do país. No ambiente urbano estas práticas foram novamente modificadas e/ou reinventadas atendendo sempre as necessidades das populações mais carentes. Uma destas mudanças pode ter sido uma maior especialização destas práticas: nas cidades há casos em que uma benzedeira só reza para carne triada, outra reza para cobreiro e assim por diante. Esta mudança acabou por favorecer a construção de uma rede de relações, pois quando uma benzedeira não conseguia resolver o problema que afligia o doente, a outra conseguia, e assim foi se construindo uma rede de relações em torno dessa prática. Atualmente muitas benzedeiras acreditam que fazem um trabalho complementar ao dos médicos, mas é importante destacar que o médico faz uma distinção entre o corpo e o espírito, enquanto elas curam não apenas o corpo, mas também atuam na esfera psicológica e/ou espiritual (Santos, 2007). De acordo com Leví-Strauss (1996), no texto “O feiticeiro e sua magia”, é possível haver a cura se houver a crença, por parte do doente, que o benzedeiro cura, e também é necessário a confiança da coletividade. Em analogia ao texto, a prática do benzimento pode trazer a cura desde que haja uma predisposição à fé, tanto por parte das benzedeiras como da parte dos doentes que procuram seus serviços. É muito comum ouvir dessas senhoras que elas são instrumento da força divina, pois quem cura é Deus.

A prática de benzer pode estar aparentemente em desuso, mas o fato dessas senhoras perceberem o corpo em sua totalidade, talvez nos dê pistas para entender a razão de sua existência até os dias atuais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

O conhecimento adquirido pela pesquisa foi explanado em sala de aula, em diversas turmas do Ensino Fundamental. Para isso foram feitas aulas expositivas com o intuito de levar a reflexão e conhecimento do tema aos alunos. Em sequência foi pedido para que os alunos fizessem entrevistas com benzedeiros de sua localidade. Em uma turma de sétimo ano, por exemplo, os alunos entrevistaram muitas(os) benzedeiras(os), e puderam trazer questões interessantes para a sala de aula. Nessa prática, os alunos puderam ver o conhecimento histórico escolarizado “acontecer” na realidade social onde eles estão inseridos.

Na entrevista foi possível perceber que os entrevistados se declaram católicos, o que marca a influência portuguesa, católica, na prática do benzimento. Além disso, puderam ver como os benzedeiros aprenderam a prática, quem são os sujeitos que os procuram, quais suas queixas e quais tipos de benzimento e instrumentos são utilizados. Além disso, os alunos perguntaram sobre a visão dos benzedeiros sobre o reconhecimento que eles tem na cidade e se já sofreram algum tipo de preconceito em relação a sua prática.

Após a prática da entrevista, os estudantes discutiram sobre os depoimentos e confeccionaram cartazes para expor seus trabalhos para a comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Por meio deste trabalho foi possível perceber que os saberes sobre benzimento, que foram adquiridos, transmitidos e reconstruídos pelas (os) benzedeiras(os), são frutos de uma hibridação cultural brasileira, merecendo ser preservados. Foi possível também provar que é possível trabalhar a história e cultura local dando protagonismo e espaço de fala para as pessoas que vivem a prática / cultura/ história sobre a qual se fala. Pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, foi possível promover, ou ao menos tentar, o respeito à pluralidade cultural e social, além de trazer reflexão sobre as práticas que existem em nossa cultura local. Assim, em consonância com a BNCC (2018) o presente trabalho permitiu refletir sobre relevância da história dos benzedeiros e compreender os diversos meios de expressão da fé, do conhecimento, do cuidado consigo e com outro, da cultura e da história que coexistem em nossa sociedade.

6. REFERÊNCIAS:

BETHENCOURT, Francisco. O imaginário da magia, feiticeiras, adivinhos e curandeiros em Portugal no século XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DEL PRIORE, Mary. Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. In – (org) História das mulheres no Brasil, 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEVÍ – STRAUSS, Claude. O feiticeiro e sua magia. In: Antropologia estrutural, 5ª Ed. Rio de Janeiro. Tempo brasileiro, 1996, p.193-214.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é benzeção. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é medicina popular. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

ROQUE, Joaquim. Rezas e benzedeiras populares: Etnografia Alentejana. Beja: Minerva Comercial, 1946.

Capítulo 23

10.37423/250509998

PODCAST: UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SOBRE FOTOSSÍNTESE

Milene Pimentel Tavares Lima

Secretaria Estadual de Educação do Pará

Danielly Brito de Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



Resumo: A fotossíntese é um fenômeno de extrema importância para a vida no planeta, é a via pela qual toda energia entra na nossa biosfera. O tema faz parte do conteúdo programático do ensino de ciências e do ensino de Biologia, mas o seu ensino não é uma tarefa trivial. Os alunos apresentam dificuldades em diferenciar o conceito de fotossíntese do conceito de respiração celular e os interpretam como processos inversos ou complementares. O ensino da fotossíntese tem como objetivo o conhecimento do estudo do metabolismo de energia, bem como, todas as estruturas que facilitam a sua realização. O uso do dispositivo *podcast*, para a aprendizagem desta temática pode criar espaços para reflexões e apropriação destes conceitos, considerando a perspectiva das metodologias ativas de ensino e a aprendizagem significativa, pois estimula o protagonismo e autonomia dos estudantes. Neste trabalho trazemos uma proposta de Sequência Didática Investigativa a ser aplicada em um conjunto temático de seis aulas, seja em espaço formal ou não-formal de ensino, com gravações de episódios de podcast e publicados nas mais diversas plataformas de streamings e a proposta de avaliação final é a Avaliação por Pares, com criação de rubricas que permitem ao aluno a avaliação do trabalho de outros colegas da turma e o seu trabalho (autoavaliação).

Palavras-chave: Podcast, Fotossíntese, Sequência Didática Investigativa, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A fotossíntese é um fenômeno de extrema importância para a vida no planeta, é a via pela qual toda energia entra na nossa biosfera. O termo fotossíntese significa, literalmente, “síntese utilizando a luz” (TAIZ *et.al*., 2021).

A cada ano mais de 250 bilhões de toneladas de açúcar são produzidas no mundo pelos organismos fotossintetizantes (RAVEN, 2014). A glicose produzida é uma substância necessária a todos os seres vivos, constituindo-se na fonte de energia para as suas funções vitais. O oxigênio que é liberado durante o processo é necessário para a respiração de todos os organismos aeróbios.

O tema de fotossíntese faz parte do conteúdo programático do ensino de ciências e do ensino de Biologia, mas o seu ensino não é uma tarefa trivial. De acordo com Souza (2000, p107):

> “pesquisas em ensino de ciências tem sido relatadas enfocando a abordagem do fenômeno em sala de aula, que apontam algumas dificuldades no trabalho com fotossíntese, pois os estudantes chegam com inúmeras concepções alternativas, ou seja, com uma gama de explicações cotidianas geradas por evidências empíricas e sua forma de “ler” determinado fenômeno.”

Os estudantes apresentam dificuldades em diferenciar o conceito de fotossíntese do conceito de respiração e os interpretam como processos inversos ou complementares. Para vários discentes a respiração ocorre somente à noite, pois na presença de luz a planta está realizando fotossíntese, desconhecendo que as plantas respiram nas 24 horas do dia. Os estudantes identificam que no processo da fotossíntese o mais importante é a produção do oxigênio, ainda que cite a produção de matéria orgânica, produção de energia, crescimento, reposição de células, tecidos e órgãos perdidos e reprodução (JUNQUEIRA, 2012).

O ensino da fotossíntese tem como objetivo o conhecimento do estudo do metabolismo de energia, bem como, todas as estruturas que facilitam a sua realização.

A fotossíntese tem que ser ensinada com várias metodologias para ficar mais simples o seu significado e para que haja aprendizagem do conteúdo. A utilização de recursos tecnológicos como computador, celulares, Tv pendrive, Datashow auxiliam o professor na interação do conteúdo com o aluno, ajudando na construção de seu conhecimento (NEUMANN, 2013).

Segundo Caeiro-Braga (2018), uma das vantagens em utilizar o *Podcast* no ensino é a possibilidade de maior interação entre estudante, professor e conteúdo, integrando ainda os discentes às Tecnologias de Informação e Comunicação. Considerando a perspectiva das metodologias ativas de ensino e a

aprendizagem significativa, o uso do *podcast* foge dos padrões tradicionais de ensino, estimulando o protagonismo e autonomia dos estudantes.

Nessa perspectiva do ensino, os podcasts podem servir para informar, divulgar, motivar para a temática ou para a realização de atividades e orientação aos estudantes; levando-os a reflexões e questionamentos que podem ser aplicados em variadas situações (Carvalho et al., 2009). Considerando que os alunos mudaram e os recursos disponíveis também**,** o ensino de ciências por investigação está associado às novas demandas que foram aparecendo no ensino de ciências, pois tanto pesquisadores quanto professores mais reflexivos perceberam que é preciso novas formas de ensinar (CARVALHO, 2019).

Carvalho (2019), entende o ensino de ciências por investigação como uma sucessão de aulas que geralmente se iniciam pela investigação de um problema envolvendo um tema do currículo escolar, onde as atividades são pensadas com base nos materiais didáticos utilizados e nas possibilidades de interações realizadas, com o objetivo de desenvolver nos estudantes:

> [...] condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores (Carvalho, 2019, p. 9).

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma abordagem significativa, segundo as perspectivas do ensino de ciências por investigação sobre o conteúdo de fotossíntese buscando compreender as formas de fixação do carbono em Monocotiledôneas e Eudicotiledôneas, reconhecendo e descrevendo este processo em plantas C3 e C4 através de um aplicativo de áudio (Podcast).

A metodologia aplicada na realização da atividade em espaço formal e não formal de ensino será construída a partir de uma Sequência Didática Investigativa (SDI), com duração de três horas/aula. O passo a passo da atividade será descrito a seguir, sendo a mesma composta por cinco aulas no total. Os recursos utilizados na atividade estarão relacionados com as pesquisas e o produto que cada grupo terá que apresentar.

Para a prática investigativa, Carvalho (2018) evidencia aspectos considerados essenciais: a importância da liberdade intelectual do aluno que cria condições do discente errar sem medo o que possibilita situações argumentativas e a elaboração do problema que viabiliza condições de resolver e explicar um fenômeno levantando hipóteses e determinando variáveis.

A atividade investigativa foi planejada diante das dificuldades de compreensão apresentados pelos discentes, entretanto para realizar esta atividade é necessário que os mesmos tenham o conhecimento prévio a respeito dos gases que compõem o ar atmosférico, conteúdo de bioquímica principalmente sobre água, sais minerais e carboidratos.

A atividade é desenvolvida de acordo com os critérios da BNCC (competências e habilidades) (Brasil, 2018, p. 540-541):

COMPETENCIA ESPECÍFICA 1:

Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.

HABILIDADES:

(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.

(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA

Planejando uma sequência de áudio em formato *Podcast* para o ensino de Fotossíntese.

A sequência didática tem como principal objetivo que os estudantes compreendam os principais fatores envolvidos no crescimento vegetal e na fixação de carbono em plantas C3 e C4, gerar hipóteses a partir de uma situação problema, acompanhar o processo de germinação e crescimento de uma planta C3 e uma planta C4, para ao final produzir a partir dos conhecimentos adquiridos episódios de *Podcast* contendo informações relevantes quanto ao processo de fixação de carbono, o que é muito importante para manter as pessoas alimentadas e a economia funcionando.

Desenvolvimento da Sequência Didática Investigativa: "Água pouca, meu pirão primeiro"

Material utilizado: celular, internet, papel, caneta, lápis, sementes de feijão, milho, algodão, pote plástico, recortes de imagens, livro didático, artigos científicos relacionados ao tema. Caso não haja internet na região o trabalho desenvolvido pode ser realizado somente com pesquisa nos livros didáticos.

AULA 1 – Situação Problema:

> "Um pequeno agricultor tinha plantado na sua roça gramíneas (milho) e leguminosas (feijão), sempre obedecendo o tempo de plantio e colheita, observando a temperatura, nível de chuva. Entretanto com a ocorrência do El Niño neste ano, que favorece o enfraquecimento da precipitação e aumento da temperatura, este pequeno produtor começou a ficar preocupado com a sua plantação."

- A produção de suas culturas agrícolas deve ser afetada se o tempo seco persistir na região?
- As duas culturas agrícolas irão responder da mesma forma com a variação dos fatores abióticos envolvidos?

"Um pequeno agricultor tinha plantado na sua roça gramíneas (milho) e leguminosas (feijão), sempre obedecendo o tempo de plantio e colheita, observando a temperatura, nível de chuva. Entretanto com a ocorrência do El Niño neste ano, que favorece o enfraquecimento da precipitação e aumento da temperatura, este pequeno produtor começou a ficar preocupado com a sua plantação."

Atividades previstas: Duração: 2 aulas de 45 minutos.

Local: sala de aula presencial/Google Sala de Aula.

Organização da atividade 1: formação de grupos (3 ou 4 alunos) e levantamento de hipóteses (30 minutos).

Organização da atividade 2: Discutir as hipóteses com os outros grupos (45 minutos).

Ao final da aula solicitar que os estudantes tragam para a próxima aula sementes de feijão, milho, algodão (chumaço) e dois potes plásticos (15 minutos).

AULA 2 – Plantando Milho e Feijão no algodão e discutindo artigos científicos.

Duração: 3 aulas de 45 minutos.

Verificar junto aos estudantes quem trouxe os grãos de feijão e milho, algodão, recipiente plástico.

Demonstrar através de vídeo do Youtube como desenvolver a plantação dos vegetais.

Sugestão: https://www.youtube.com/watch?v=M0_u7MPEhDg

Realizar o plantio dos grãos de feijão e milho no algodão, anotar o seu crescimento, sua cor e seu desenvolvimento, desde o plantio até um determinado ponto.

O professor irá disponibilizar artigos científicos relacionados ao conteúdo para discussão nos mesmos grupos da aula 1. O professor irá direcionar quais pontos são fundamentais para o entendimento do conteúdo que será utilizado na aula seguinte. A sugestão por trabalhar com artigos científicos é para que os estudantes tenham contato com a linguagem científica desde o ensino médio.

Sugestão de artigos científicos:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/1/2706/1/pibic_inpa.pdf VELOCIDADE MÁXIMA DE CARBOXILAÇÃO TRANSPORTE DE ELÉTRONS E FOTORRESPIRAÇÃO ORTHONEURASTAND. (CECROPIACEAE) Simone Verdes de Jesus; Ricardo Antônio Marenco
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sbagro.org/files/biblioteca/3364.pdf VARIABILIDADE DIURNA DA FOTOSSÍNTESE DO FEIJÃO CAUPI NAS CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS DO NORDESTE PARAENSE. Deborah L. P. Costa, Juliana C. Rodrigues, Amanda Y. Takaki, Marcus J. A. Lima, Paulo Jorge de O. P. de Souza.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sbagro.org/files/biblioteca/1357.pdf EFEITOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE DÉFICIT HÍDRICO NA FOTOSSÍNTESE E CONDUTÂNCIA FOLIAR EM MILHO Pedro Gabert Pereira, João Ito Bergonci, Homero Bergamaschi.

COMPARAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS FOTOSSINTÉTICOS C3 E C4

Professor Responsável Marcos S. Buckeridge

Monitores Adriana Yepes, Amanda Pereira de Souza, Mauro Marabesi, Patrícia Pinho Tonini

Exemplo de conceitos chaves a serem procurados nos artigos: como ocorre a fotossíntese, fisiologia das plantas, anatomia das plantas C3 e C4, anatomia das folhas, fotorrespiração.

Os alunos devem anotar em seus cadernos os itens direcionados e encontrados nos artigos.

AULA 3 – Analisando e Respondendo as questões norteadoras.

Duração: 3 aulas de 45 minutos.

Após a leitura e análise dos artigos científicos sobre o determinado conteúdo os estudantes irão responder as seguintes questões norteadoras (sugestões). O professor da turma pode elaborar mais perguntas de acordo com seu critério avaliativo:

- Como ocorre a produção de alimento das plantas?
- De onde vem o milho e o feijão que a gente come?
- Qual a importância do carbono para a vida no planeta?
- Qual a importância da fotossíntese para a nossa vida?
- Quais as principais diferenças entre as vias C3 e C4 na fixação de carbono? Quais são seus aspectos em comum?
- Qual a relação da fotossíntese e a produção agrícola?

P.S: Os estudantes irão responder as questões individualmente em seus cadernos.

Atividade: Debate sobre as respostas dadas na atividade da aula 3 (90 minutos). À medida que os estudantes forem compartilhando suas respostas, sugere-se organizar no quadro as discussões e opiniões levantadas por eles, em forma de tópicos. Essa lista poderá ser retomada ao final da sequência didática como uma ferramenta de autoavaliação. Esse registro é importante, pois fornece também ao professor dados sobre como ocorreu a construção do conhecimento dos estudantes. Caso surjam outros questionamentos, diferentes dos propostos na atividade 2, é interessante incluí-los nas atividades de pesquisa que os estudantes estão realizando.

Esta atividade também pode ser desenvolvida juntamente com os professores de Geografia e Matemática, de acordo com seus planejamentos pedagógicos.

AULA 4 – Criação de episódios de Podcast.

Duração: 3 aulas de 45 minutos cada.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: o mesmo grupo como na atividade 1.

Recursos e/ou material necessário: celular com acesso à internet. Anotações do caderno que os estudantes realizaram na atividade 2 e 3 sobre o processo de fixação do carbono nas plantas C3 e C4 (feijão e milho, respectivamente).

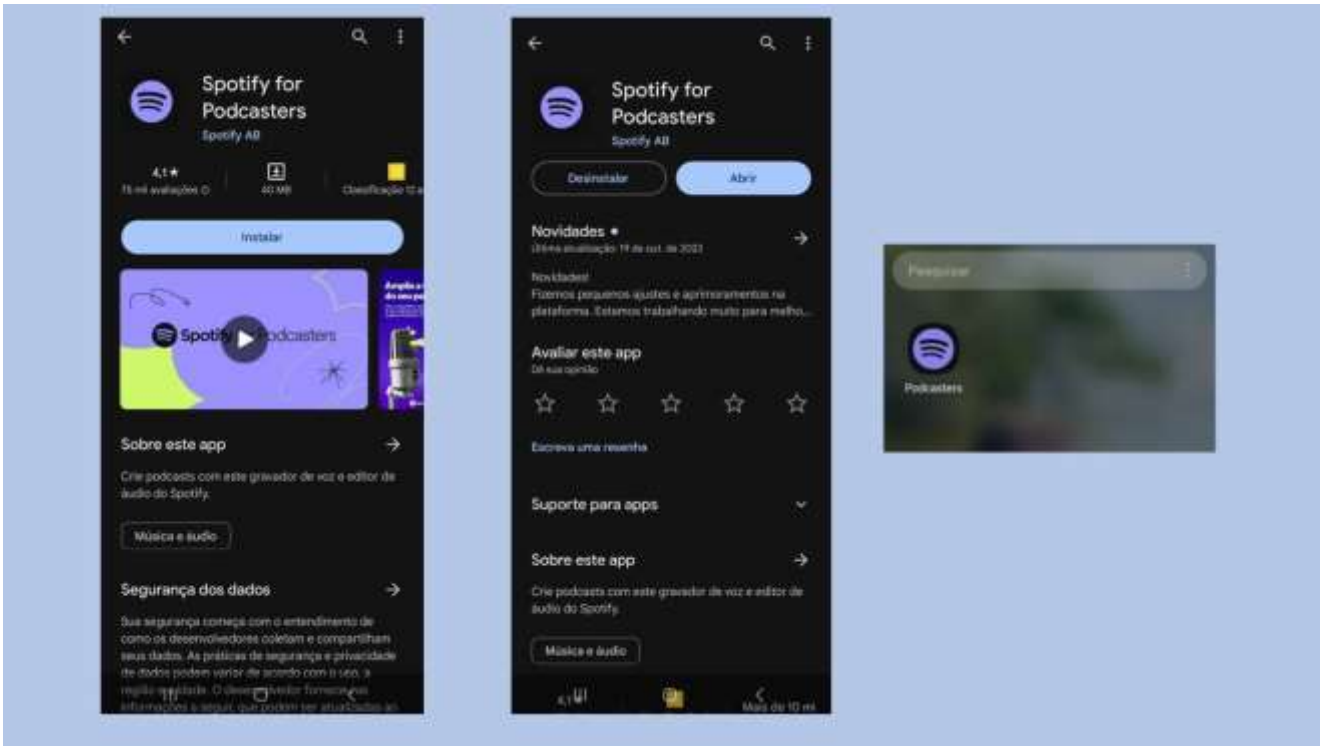
Para iniciar esta aula, os estudantes devem formar os mesmos grupos da atividade 1. Dividem as partes do roteiro igualitariamente para que todos participem da gravação do episódio. Dependendo do número de equipes deve-se estipular um tempo de gravação dos episódios seguindo recomendações da literatura (CARVALHO, 2009). Após a gravação, os alunos editam e publicam na plataforma. A recomendação é que não ultrapasse episódios de 10 minutos de áudio.

Solicitar a equipe que baixe o aplicativo Podcasters para o celular.

A necessidade é que pelo menos um estudante do grupo possua o celular.

Como este processo envolve escrita e arte sugerimos que de acordo com o planejamento pedagógico dos professores esta atividade pode ser realizada conjuntamente com os professores de Artes e Língua Portuguesa.

Design do aplicativo no Play Store

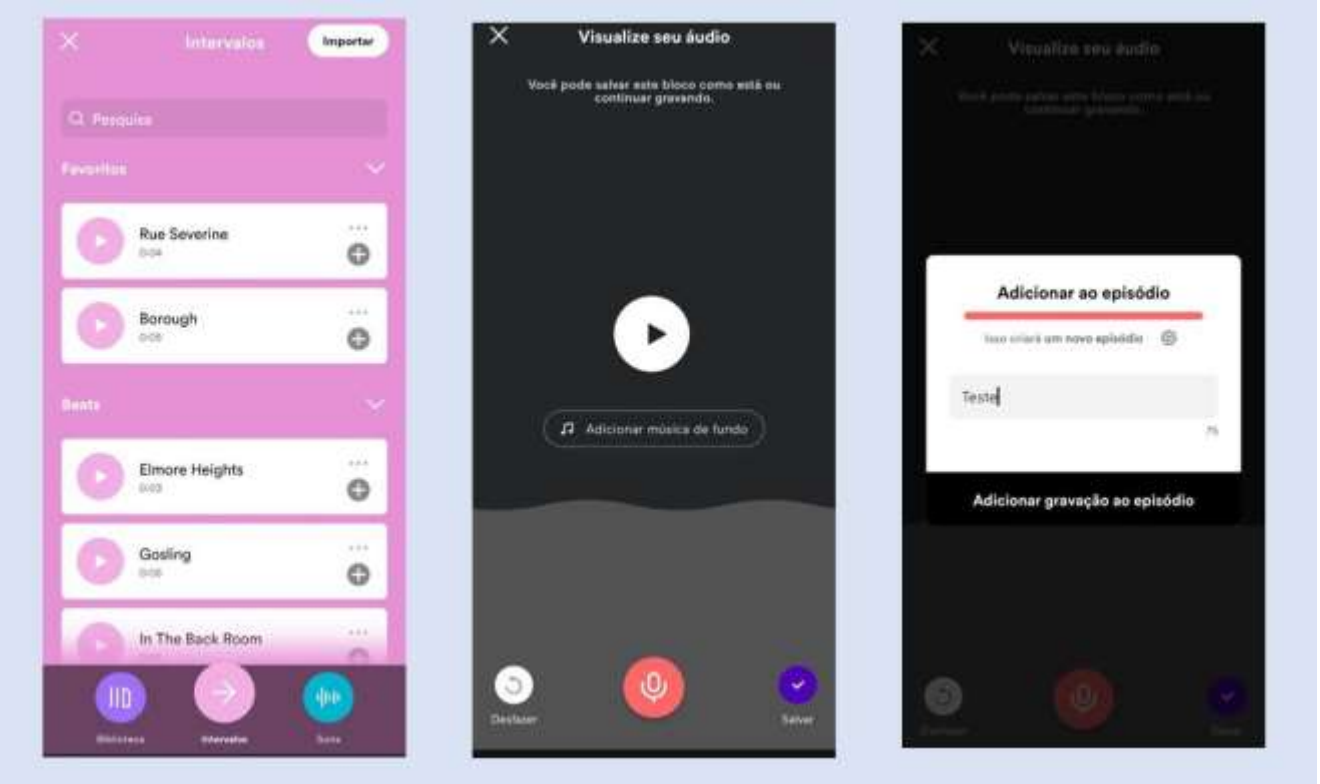


Fonte: autor

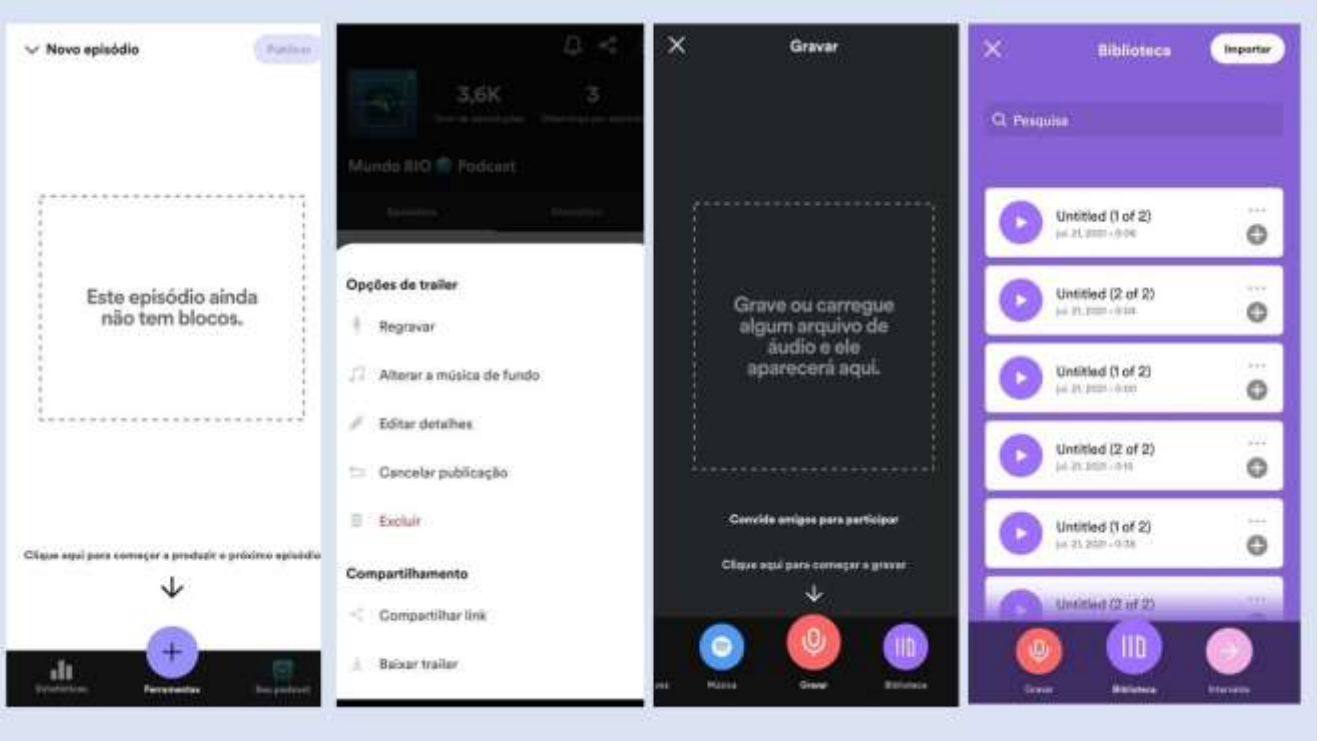
Ao iniciar o processo de gravação e edição dos áudios, o aplicativo Podcasters fornece todo o recurso de edição após gravação dos áudios, como recorte de áudio, inserção de intervalos, breve resumo explicativo do episódio.

Gravação e Publicação do Podcast: a partir dos roteiros previamente produzidos pelos estudantes, com a orientação do professor, nas etapas anteriores. Poderá ser realizada com os estudantes que estiverem em sala de aula e também remotamente, com o estudante caso não esteja presente. Para isso, será orientado previamente que este possua o aplicativo instalado no celular e em conexão com internet. Após a gravação e publicação dos episódios de cada equipe, o áudio estará disponível para livre acesso nas plataformas de distribuição e no próprio Podcasters.

Os estudantes serão orientados a escutar todos os episódios produzidos, cujo conteúdo também integrará atividade avaliativa. Todas as etapas serão tutoreadas pelo professor, que, mediante autorização prévia dos estudantes, registrará o trabalho realizado pelos estudantes em fotografias. O professor também fará registro crítico-reflexivo de todas as etapas, para posterior construção de relato de experiência.



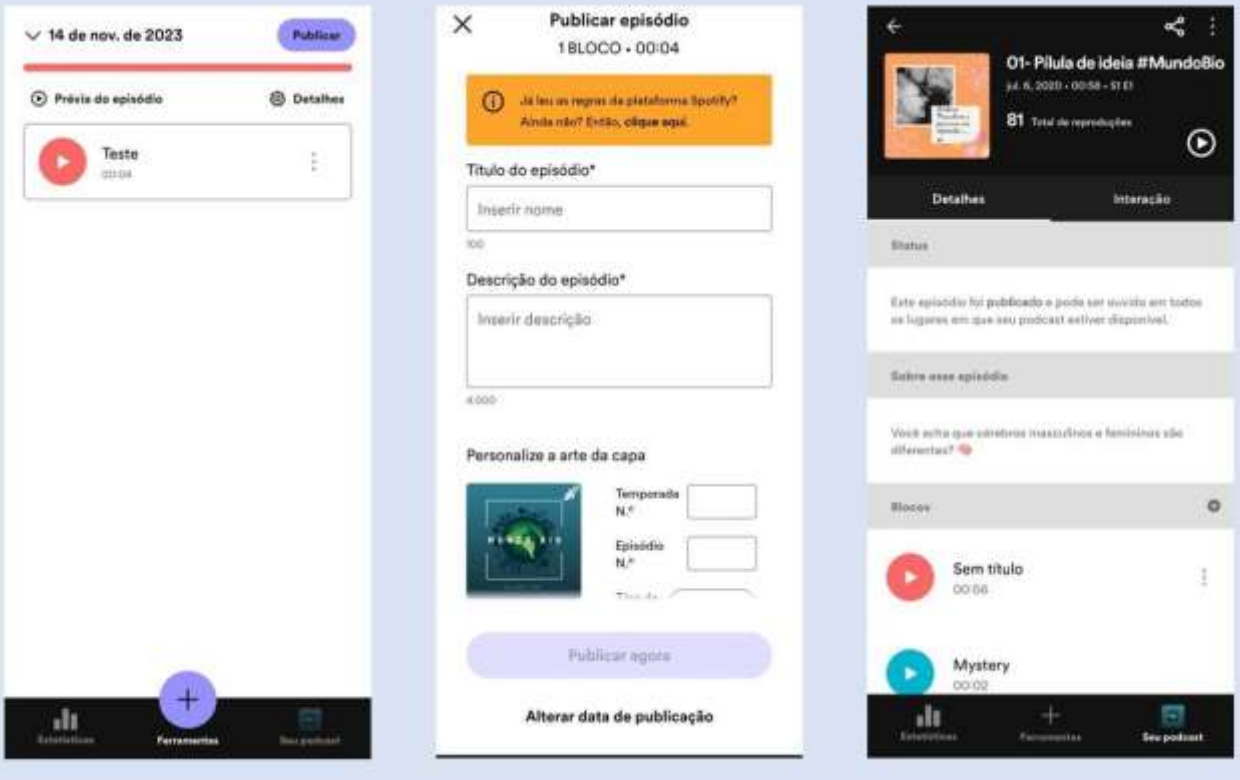
Fonte: autor



Fonte: autor



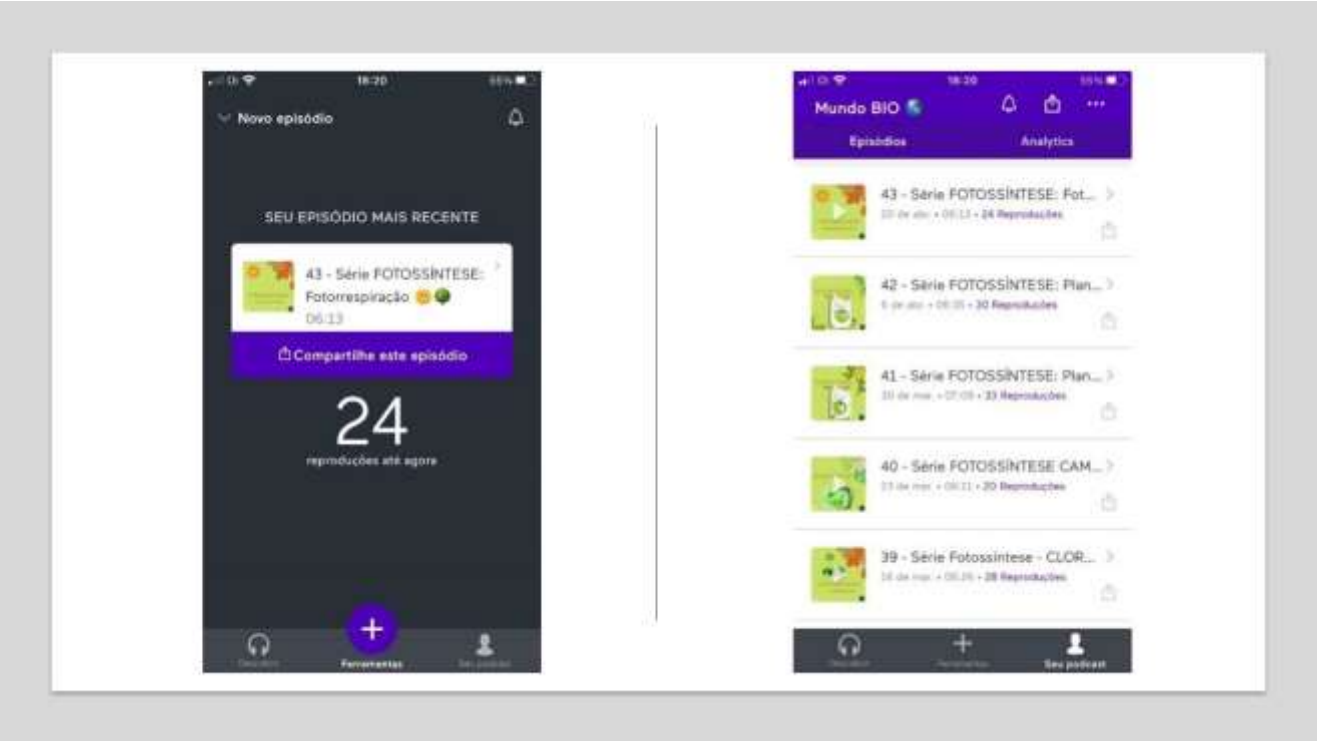
Fonte: autor



Fonte: autor

P.S.: em caso de dúvidas ou insegurança quanto ao processo de gravação e edição, o próprio aplicativo fornece tutorial.

Publicação dos episódios gravados (exemplificação)



Fonte: autor

AULA 5– Avaliação em Pares e Apresentação dos episódios de Podcast. (2 aulas de 45 minutos).

Os estudantes apresentarão seus episódios gravados e posteriormente realizarão a avaliação de todo o processo da sequência didática investigativa (item Avaliação).

AVALIAÇÃO

A avaliação dar-se-á pela Avaliação por Pares.

A Avaliação por Pares permite que o estudante avalie o trabalho de outros colegas da turma e o seu trabalho (auto avaliação), esta avaliação exige que os discentes deem *feedbacks* e notas (ou ambos) para seus pares sobre o seu desempenho dentro da sala de aula, ou seja, os estudantes refletem e analisam o quão bem o colega realizou o trabalho e se os critérios e objetivos combinados anteriormente foram atingidos. Dessa forma, quando o estudante é escolhido para avaliar uma pessoa, ele precisa ter uma compreensão maior e muito clara do conteúdo apresentado, tornando necessário que ele entenda de verdade, e não apenas decore esse conteúdo.

O professor disponibilizará uma tabela com os tópicos a serem avaliados e os conceitos a sempre aplicados, e o próprio professor também baseado nesta tabela e conceitos avaliará os seus discentes.

AVALIAÇÃO POR PARES (modelo)

Cada tópico da tabela 1 deverá ser preenchido com um número da rubrica (tabela 2) correspondente a sua avaliação para cada grupo avaliado.

Tabela 1: Critérios de avaliação

Tópicos	Equipe 01	Equipe 02	Equipe 03	Equipe 04
Organização sequencial				
Atualização do conteúdo				
Domínio do conteúdo				
Adequação da postura				
Aprofundamento do tema proposto				
Uso adequado dos recursos didáticos				
Clareza na proposta da atividade				
TOTAL PONTOS				

Tabela 2: Exemplos de rubricas

RUBRICAS				
Tópicos	1	2	3	4
Organização sequencial	muito pouco ou nada organizado	pouco organizado	bem organizado	excelente organização

Atualização do conteúdo	muito pouco ou nada atualizado	pouco atualizado	bem atualizado	excelente atualização
Domínio do conteúdo	muito pouco ou nada	Pouco domínio	Bem dominado	Excelente domínio
Aprofundamento do tema proposto	muito pouco aprofundado	Pouco aprofundado	Bem aprofundado	Excelente aprofundamento
Uso adequado dos recursos didáticos	muito pouco adequado	pouco adequado	bem adequado	excelente adequação
Clareza na proposta da atividade	muito pouco claro	pouco claro	bem claro	excelente clareza

SÍNTESE DA METODOLOGIA:

AULA/TEMPO	ETAPAS
AULA 01 **2 aulas de 45 min cada**	Apresentação do problema aos estudantes (15 min). Formação dos grupos (3 ou 4 estudantes) (10 min). Discussão das hipóteses (30 min). Apresentação das hipóteses (20 min) Solicitação do material para a observação e registro do crescimento vegetal. Demonstração pelo professor aos discentes como deverão fazer em casa (15min) o plantio do feijão e milho no algodão.
AULA 02 **(3 aulas de 45 minutos cada)**	Plantando milho e feijão no algodão e discutindo artigos científicos.
AULA 03 **(3 aulas de 45 minutos)**	Questões norteadoras após o conteúdo de fotossíntese.
AULA 04 **(3 aulas de 45 minutos)**	Criação e edição dos episódios de Podcast.

AULA 05 **(2 aulas de 45 minutos)**	Avaliação por Pares e apresentação dos episódios para toda a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, que, há a necessidade de criar estratégias educacionais que acompanhem as mudanças na sociedade, principalmente no quesito da tecnologia, e possibilidades para que os estudantes tenham a oportunidade de compreender criticamente o meio em que está inserido, além de compreender a importância de possuir conhecimentos básicos científicos necessários.

Os profissionais veem o Podcast como meio de aprendizagem potencializando a construção do conhecimento, mesmo que para alguns seja uma ferramenta nova, ele já vem sendo usado no ensino.

Ressaltamos que esta SDI é apenas uma sugestão de atividades, sendo recomendado que os professores façam as adaptações necessárias à sua realidade de aplicação, seguindo todos os passos um a um ou não, conforme seu critério de análise e realidade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAEIRO-BRAGA, K.M.M. Podcast: utilização da mídia como instrumento na educação formal. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online), v. 3, n. 1, 2018.

CARVALHO, A.A.A.; Aguiar, C.; MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da Criação à Utilização em Contexto Educativo. In: CARVALHO, C.V.; SILVEIRA, R.; CAEIRO- RODRIGUEZ, M. (eds.) TICAI 2009: TICs para a Aprendizagem da Engenharia. ISBN 978- 972-8688-70-7. pp.171-178. IEEE, Sociedade de Educação: Capítulos Espanhol e Português, 2009.

CARVALHO, A.M.P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 765-794, 2018.

CARVALHO, A. M. P. (2019). O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: A. M. P. Carvalho (Org.), Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula (pp. 1-20). São Paulo: Cengage Learning.

JUNQUEIRA, N.G.J. Ensino de fisiologia vegetal: elaboração de material didático com enfoque prático direcionado a alunos e professores do Ensino Médio. 2012. 86f Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte (2012).

NEUMANN, R. O estudo da fotossíntese mais próxima da realidade do aluno. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático- Pedagógicas. Irati, Paraná, 2013.

RAVEN, P.H., EVERT, R.F. & EICHHORN, S.E. 2014. Biologia Vegetal. 8ª ed. Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro.

SOUZA, C.S. Leitura e Fotossíntese: Proposta de Ensino numa abordagem cultural. 2000.313f. Tese (Doutorado)- UNICAMP. Campinas. São Paulo.

TAIZ, LINCOLN [et al.]. Fundamentos de fisiologia vegetal. [tradução: Armando Molina Divan Junior ... et al.]; revisão técnica: Paulo Luiz de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 2021. E-pub.

Capítulo 24

10.37423/250509999

PROJETO DE EXTENSÃO EM FOCO: ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE.

Maria Izabel Cosmo de Brito *Universidade de Pernambuco UPE*

Resumo: A adolescência pode ser definida de diferentes formas. Trata-se de uma etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, marcada por grandes transformações físicas, psíquicas e sociais. Nessa etapa da vida a sexualidade precoce aumenta a vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). O objetivo desse trabalho foi investigar e reforçar o conhecimento das dsts e as suas formas de prevenções. Foi realizada uma oficina sobre DST, desenvolvida com estudantes 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da zona rural de Petrolina PE, totalizando 38 alunos – 18 do sexo F, e 20 do sexo M – entre 14 e 18 anos. Pedimos aos adolescentes que respondessem as perguntas: Você sabe o que é DST?; Como se previne DST?; Como se adquire DST ? com as quais. Na pergunta você sabe o que e dsts?,60% dos estudantes disseram que sim enquanto 20% não conheciam e 20% não sabiam do que se tratava. Na segunda questão 15% dos estudantes sabem que a forma de prevenção e o uso de camisinha, e 15% disseram que o melhor método para prevenção era o uso de anticoncepcional e 30% disseram que não sabiam. Na questão 3, 45% dos dados mostram que a forma de contagio seria através de beijos e relação sexual , e 35% através de aperto de mão ou beijo no rosto e 20% não sabiam as formas de contaminação. A educação sexual deve ter início em casa, com orientações dos pais e na escola atraves programas que busquem a sensibilizacao ao conhecimento da educacao sexual.

Palavras-chave: Puberdade, Sexualidade precose, Educação sexual, Prevenção.

INTRODUÇÃO

A adolescência pode ser definida de diferentes formas. Trata-se de uma etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, marcada por grandes transformações físicas, psíquicas e sociais. (AMORIM E FREITAS, 2013). Mais precisamente, entende se adolescência como o período de desenvolvimento situado entre a infância e a idade adulta, quando ainda está se adaptando às transformações que estão ocorrendo em seu corpo, resultantes das alterações hormonais que acontecem durante a puberdade. (XIMENES et., al 2007). Delimitado cronologicamente pela Organização Mundial da Saúde como a faixa dos 10 aos 19 anos de idade, está também adotada no Brasil, pelo Ministério da Saúde (FRANÇOSO e REATO, 2007).

Por ser uma fase de descobertas, os adolescentes iniciam a vida sexual de forma precoce, Nessa etapa da vida, os indivíduos assumem comportamentos para os quais não esta preparado, razão pela qual não refletem sobre suas atitudes. (SAITO, 2005).

Muitas pesquisas mostram que o inicio da atividade sexual pelos jovens é cada vez mais precoce, É comum nessa fase da vida, o uso incorreto ou mesmo o não uso dos métodos anticoncepcionais. Isto contribui alem das dsts , para o aumento nos índices de gravidez indesejada (CORREIA et., al 2009). A sexualidade precoce aumenta a vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis (DST), e outros riscos, como a gravidez na adolescencia (FONSECA ,2010).

As DST são causas freqüentes de procura pelos serviços de saúde. Sabe-se que as estratégias de prevenção, uso do preservativo , diagnósticos e tratamentos, podem permitir o controle das DST e suas conseqüências, o papel fundamental da escola na educação sexual, por ser o ambiente adequado para a aprendizagem não só da anatomia e da fisiologia do corpo humano, mas de métodos de prevenção da gravidez precoce e das DSTs, mas também para o desenvolvimento do seu auto conhecimento.

Para garantir que as escolas cumpram sua função nessa área foi criada no Brasil a Lei nº 60/2009, que inclui educação sexual no currículo do ensino básico e do ensino secundário em todo o território nacional (BRASIL, 1998).

A escola como precurssor importante para a educação em saúde, portanto, devendo contemplar temas como DST/AIDS, Sexualidade, entre outros (COSTA et al., 2010). Verificando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pode-se observar que este assunto está incluído no programa, dentro dos Temas Transversais. (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, foi desenvolvido uma oficina sobre educação em saúde, dando enfoque nas DSTs na adolescência, foi ministrado em uma escola pública do interior de Petrolina-PE. O objetivo desse trabalho foi investigar e reforçar o conhecimento das dsts e as suas formas de prevenção.

REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência e caracterizada por uma fase de descobertas, desse modo se faz necessário o conhecimento sobre sexualidade com intuito de sensilibilizar enquanto as suas atitudes (HEILBORN, 2005).

O adolescente vivencia descobertas e busca adaptação às mudanças e ajuste emocional com a sexualidade. Estabelecimento de identidade, tomada de decisões, desenvolvimento de habilidades cognitivas de adulto, pressão de colegas, modificações fisiológicas e emocionais, bem como expectativas da sociedade têm contribuído para o início precoce das experiências sexuais. (ZAKABI, 2005)

OMS estima que a cada ano, quatro milhões de jovens torna-se sexualmente ativos, no Brasil, e a gravidez, em jovens entre 10 e 19 anos, vem aumentando, como também doenças sexualmente transmissíveis. Dessa forma, fica melhor a compreensão por qual motivo os jovens brasileiros são, cada vez em maior número, vulneráveis à infecção do HIV/AIDS (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

As Doenças Sexualmente Transmissíveis podem surgir quando se tem relações sexuais sem camisinha, seja através do contato íntimo vaginal, anal ou oral. Porém, as chances de contágio aumentam quando se tem vários parceiros no mesmo período de tempo, e estas doenças afetam igualmente homens e mulheres de todas as idades (ZAKABI, 2005).

Geralmente, estas infecções causam sintomas que afetam os órgãos genitais, como dor, vermelhidão, pequenas feridas, corrimento, inchaço, dificuldade para urinar ou dor durante o contato íntimo e, para identificar a doença correta, é necessário ir no ginecologista ou urologista, para fazer exames específicos, bem como as formas de tratamento (CARVALHO et,. al 2011).

Segundo dados da Secretaria DST/AIDS do Ministério da Saúde, existem 40.000.000 (quarenta milhões de pessoas) infectadas com o vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, em todo o mundo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Uma Pesquisa refere que a multiplicidade de parceiros pode aumentar o risco de adquirir DST, apresentavam comportamentos de risco evidenciados pelo início precoce das atividades sexuais e multiplicidade de parceiros (CORDEIRO e BARBOSA 2009).

A informações sobre sexualidade advem de algumas fontes, como família, amigos e escola. Porém, indicam que a família não é muito citada como fonte de informação sobre sexualidade e DSTs (COSTA, 2010). Os pais têm dificuldades de abordar o tema sexualidade com seus filhos adolescentes, por não terem tido espaço para isso quando mais jovens. Assim, os pais atribuem esse papel à escola e esta, por sua vez, tem dificuldades em cumpri-lo, pois os professores, muitas vezes, se sentem despreparados (BRÊTAS, 2009).

Neste cenário, mostra a necessidade de ações educativas voltadas para os adolescentes, enfocando a prevenção e o controle de doenças sexualmente transmissíveis. No processo, metodologias diferenciadas aplicadas a educação em saúde. As metodologias , como forma de aprendizagem, são recursos com características de acessibilidade, os mesmos recursos físicos e materiais do processo de ensinar são ferramentas auxiliares à inovação do ensino-aprendizagem (CAVALCANTE, 2007).

A inovação, no conteúdo e na metodologia de ensino, reflete novas formas de ler, escrever, pensar e agir é preciso orientação, estímulo, vontade, liderança, comprometimento, compartilhamento de visões, planejamento e capacidade de assimilação de inovações. (MELO et,. al 2006).

METODOLOGIA

O projeto de extensão foi realizado através de uma oficina com o tema: prevenção de DST. Os estudantes foram orientados sobre o objetivo da pesquisa, levando para os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Assentimento para os menores de 18 anos. Os critérios de exclusão foram alunos que não obtiverem o consentimento dos pais para puderam participar da pesquisa, bem como aqueles que, mesmo com o consentimento dos pais, não quiseram participar, além de exclusos aqueles que faltaram em algum dia da aplicação da atividade pedagógica. As atividades desenvolvidas com estudantes 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da zona rural da cidade Petrolina PE do período matutino, totalizando 38 alunos – 18 do sexo feminino e 20 do masculino –, entre 14 e 18 anos.

A oficina foi realizada em novembro de 2018, em sala e no horário da aula, sendo adotadas dinâmicas de caráter participativo e com o envolvimento da acadêmica de ciências biológicas e a docente

supervisora do estágio. De início explicamos aos adolescentes os objetivos da oficina, bem como o tema abordado: ISTs na adolescência.

A modalidade oficina é definida como proposta de aprendizagem compartilhada, por meio de atividade grupal, que propicia aos participantes um ambiente acolhedor e aprendizagem estimulante, visando à criatividade na busca de soluções. Assim, a oficina permite o estabelecimento de um espaço de reflexão e de compartilhamento de saberes, construído em conjunto com base nas vivências singulares, possibilitando a aprendizagem dos participantes.

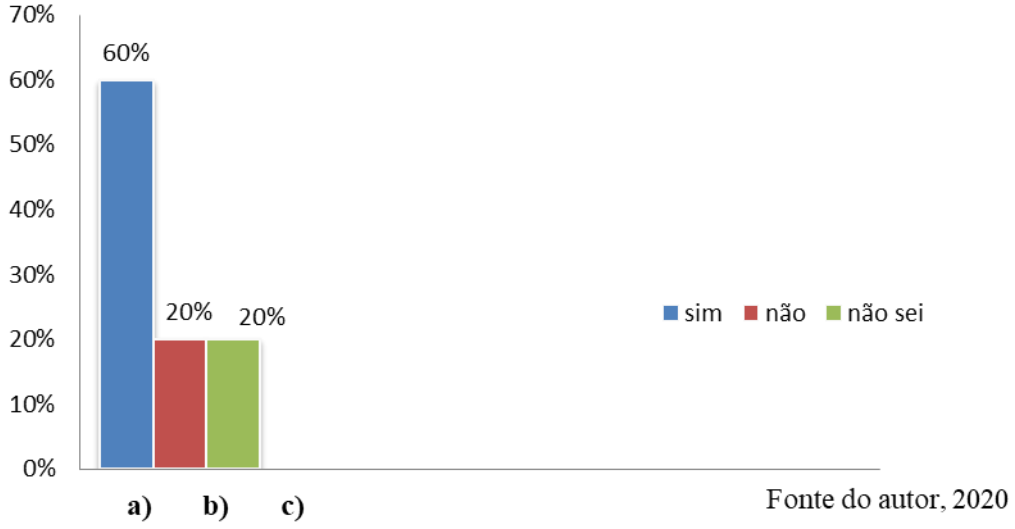
Uma das intenções do projeto de extensão foi buscar a sensibilização dos alunos sobre a problemática sobre dsts. A extensão iniciou-se com 3 perguntas relacionadas ao tema que teve por objetivo estimular os alunos para que os mesmos pudessem interagir e identificar o conhecimento prévio, com base no qual direcionamos nossa explanação sobre o tema, momento de socialização com o intuito de tirar duvidas e aprimorar o conhecimento sobre o conteúdo. Os dados coletados, foram tabulados no Programa Excel e analisados individualmente. Com isso o resultado foi dado os valores percentuais das questões, utilizando a estatística descritiva para exposição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em seguida, fizemos uma dinâmica de apresentação em que se pediu aos adolescentes que respondessem as perguntas como: Você sabe o que é ISTs?; Como se previne ISTs?; Como se adquire ISTs ? As respostas dos alunos ficaram caracterizadas assim, para o 3º ano:

1. Você sabe o que é ISTs ?

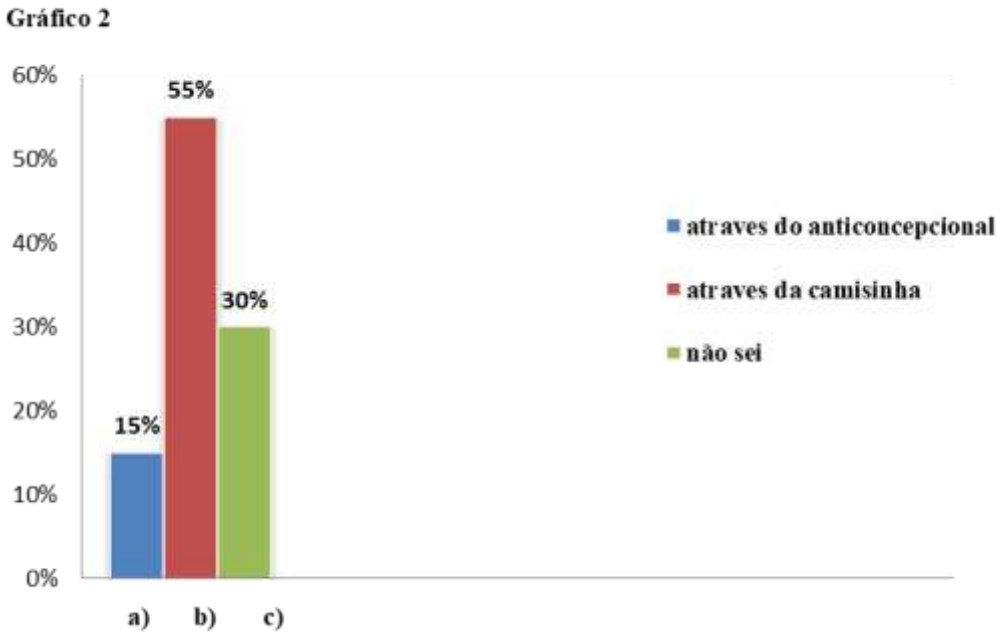
Gráfico 1



Fonte do autor, 2020

De acordo com a primeira pergunta você sabe o que e dsts ?,60% dos estudantes disseram que sim enquanto 20% não conheciam e 20% não sabiam do que se tratava. Afirmando que a grande maioria conhecem o tema proposto.

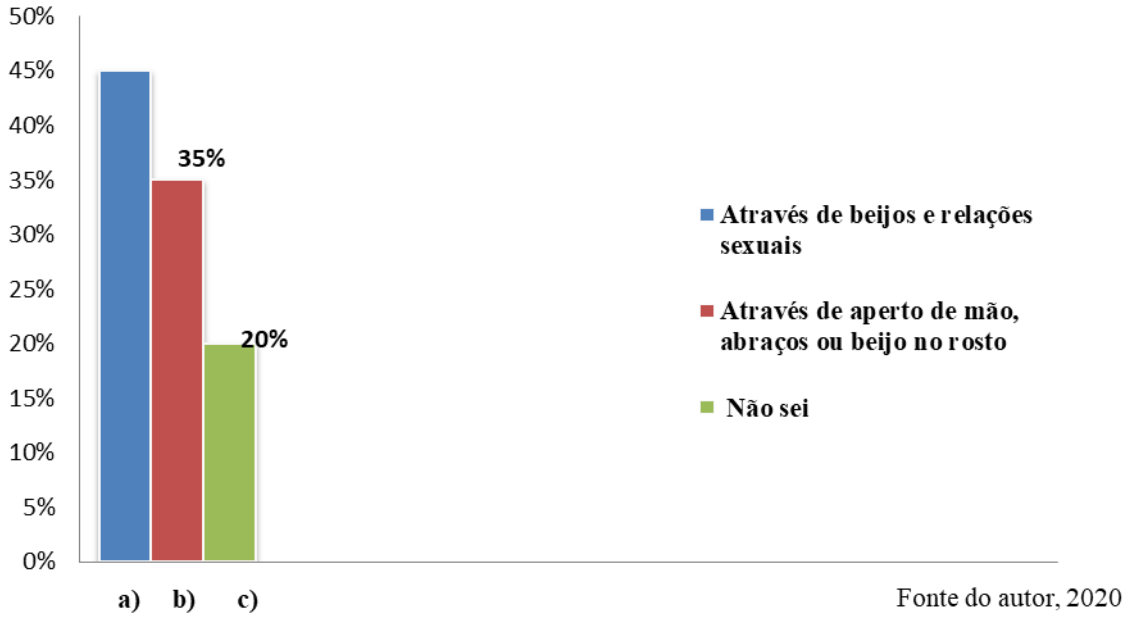
2. Como se previne de ISTs ?



Quando sobre a segunda questão, 55% dos estudantes sabem que a forma de prevenção e o uso de camisinha, e 15% disseram que o melhor método para prevenção era o uso de anticoncepcional e 30% disseram que não sabiam. Na alternativa b reforça o conhecimento passado em sala em aulas anteriores.

3. Como se adquire ISTs ?

Gráfico 3



Fonte do autor, 2020

Na questão 3, 45% dos dados mostram que a forma de contagio seria através de beijos e relação sexual, e 35% através de aperto de mão ou beijo no rosto e 20% não sabiam qual seriam as formas de contaminação. Sobre a forma de contagio, a uma pequena diferença nas respostas a e b, porem a maior porcentagem na alternativa a, afirma o conhecimento entre os estudantes sobre a forma de contagio.

Observa-se que tais respostas, apesar de pouco argumentativas, reforçam a idéia de que a grande maioria dos alunos sabem o que é Dsts e quais as forma de prevenção, tais resultados corroboram com os dados encontrados em outro estudo de Martins, et al (2006) em que foram comparados conhecimentos entre alunos de escolas públicas e privadas, revelando que 80,1% e 90,7%, respectivamente possuíam conhecimento sobre DSTs.

Porem deixa em evidencia, em estado de alerta uma porcentagem significativa apresentam duvidas sobre o tema em questao, Madureira e Marques (2010), Ressalta-se que os adolescentes, por sua vez, ao iniciarem precocemente as atividades sexuais, podem se apresentar vulneráveis à contaminação por DSTs. Essa ocorrência já foi confirmada em outro estudo, que acrescentou que a iniciação precoce pode apresentar 1,7 vezes mais chances de aumentar o contágio por uma DST.

Brandão, (2009) ressalta que o exercício da sexualidade na adolescência ainda continua sendo tratado por muitos como uma atividade de vulnerabilidade pelo uso inadequado de proteção, estando frequentemente associado às DSTs. Assim, diante do quadro crescente de novos casos de DSTs entre os adolescentes, Genz et al (2017) questiona a grande relevância conhecer as realidades para gerar discussões sobre a temática. Corrobora pesquisa, ao considerar que a principal estratégia de prevenção na adolescência é contemplar a problemática sobre DST e estabelecer mecanismos de intervenção que proporcionem ao adolescente o reconhecimento dos riscos que permeiam a prática sexual insegura.

Reafirmando por BRÊTAS et al (2011) a importancia da realização de atividades educativas por meio de oficinas permite aos adolescentes esclarecer as suas dúvidas acerca das DSTs, além de auxiliar na prevenção da sua ocorrência. Diante desta perspectiva, a educação sexual torna-se essencial para favorecer a promoção da relação sexual protegida entre adolescentes e jovens.

Os professores disseram, ainda, que trabalham com todos os aspectos importantes das DSTs, como: tipos de doenças, as maneiras de prevenção, de tratamento e formas de contágio. corrobora se com Ribeiro e Souza, (2003), sendo esee tema visto em materiais pedagógicos como: guias de educação sexual, livros didáticos, e nos temas transversais (PCNs), De acordo com Bellini et,. al (2006) correlaciona, o conhecimento anatômico e fisiológico dos sistemas reprodutores, à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. O assunto é abordado como problema de saúde sexual e reprodutiva, através de aulas de biológicas.

Isso corrobora com Lopes, (2003) O professor em sala de aula deve utilizar leituras de textos, figuras e data show para transmitir o conteúdo, e trabalhar o assunto com os alunos utilizam a metodologia de seminários, em que um dos temas falem sobre DSTs, e ao final formular perguntas e complementa las com explicação a partir das dúvidas e curiosidades que os alunos apresenta, Ao montar os seminários, os alunos pesquisam e estudam a respeito do tema abordado despertando a curiosidade deles em algumas questões, que posteriormente serão sanadas em aula pelo professor.

A escola aparece como espaço para educação sexual, no entanto os programas existentes no Brasil parecem não atender ao problema em questão, não conseguem pôr em prática o que, supostamente, deveriam ter aprendido na escola, através das disciplinas que passam as informações de maneira transversal (MARTINS et,.al 2011).

Moreira e Folmer (2015) reforçam que a educação sexual deve ter início em casa, com orientações de pais ou responsáveis e complementa las em sala de aula , com abordagem confortável , a fim de esclarecer duvidas e tornar significativo conhecimento transmitido.

Nesse contexto reafirma de acordo com Ministério da Saúde, (2013) a necessidade de informações nas escolas, incentivar a adesão de programa proposto pelo Ministério da Saúde sobre educação sexual e reprodutiva para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio principalmente em sala de aula através de conteúdos de biologia, dando enfoque em palestras relacionadas ao tema para que o conhecimento chegue a todos de maneira eficaz.

Principalmente dando enfoque a prevenção no ato sexual, evitando doenças e ate mesmo uma gravidez indesejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das intenções do projeto de extensão foi investir e reforçar o conhecimento sobre as dsts, que visa contribuir para a minimização de uma problemática existente no contexto escolar. Foi possível perceber que o conhecimento a respeito das DSTs é superficial e incipiente, pelo fato do tema não ser trabalhado de uma forma mais aprofundada nas escolas.

Isto é preocupante porque é certo que nessa fase da adolescência eles estão iniciando sua vida sexual e o conhecimento é uma das formas para a prevenção das DSTs. A educação sexual deve ter início em casa, com orientações de pais ou responsáveis e complementada em sala de aula, com uma abordagem confortável, a fim de esclarecer duvidas e tornar significativo conhecimento transmitido.

A educação sexual é importante pela auto-reflexão, pelo que possa se estabelecer com o sujeito tendo visão crítica e transformadora sobre a sexualidade, com isso se faz necessário aulas atrativas de biologia, com metodologias diferenciadas, no intuito de reforçar os conteúdos dados.

REFERÊNCIAS

BELLINI, M.; FRASSON, P. C. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006.

BRANDÃO ER. Desafios da contracepção juvenil: interseções entre gênero, sexualidade e saúde. Ciênc Saúde Coletiva [Internet]. 2009 [cited 2014 Out 19]; 14(4):1063-71. Available from: http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n4/a08v14n4.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetro Curricular Nacional: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998

BRÊTAS, J. R. S.; OHARA, C. V. S.; JARDIM, D. P.; MUROYA, R. L. Conhecimento sobre DST/AIDS por estudantes adolescentes. Revista da Escola da Enfermagem USP São Paulo, v. 43, n. 3, p. 551-557, 2009.

BRÊTAS JRS, OHARA CVS, JARDIM DP, JUNIOR WA, OLIVEIRA JR. Aspectos da sexualidade na adolescência. Ciênc Saúde Coletiva [Internet]. 2011 [cited 2014 Out 23]; 16(7):3221-8. Available from: http://www.scielo. br/pdf/csc/v16n7/21.pdf

CAVALCANTE MTL, VASCONCELOS MM. Tecnologia de informação para educação na saúde: duas revisões e uma proposta. Ciênc Saúde Coletiva 2007; 12(3): 611-622.

CARVALHO SM, PAES GO, LEITE JL . Mulheres jovens e o processo do aborto clandestino: uma abordagem sociológica. Rev Saúde Sexual e Reprodutiva. 2011;52:1-18

CORDEIRO LP, SILVA NSR, BARBOSA SP. Conhecimento e comportamento sobre DST/aids entre acadêmicos de enfermagem do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Rev. Enfermagem Integrada – Ipatinga: Unileste-MG [Internet]. 2009 [cited 2014 Out 17]; 2(1):126-38. Available from: http://www. unilestemg.br/enfermagemintegrada/artigo/v2/Larissa_cordeira_Nayara_silva_e_Simone_barbosa. Pdf

CORREIA DS, MONTEIRO VGN, EGITO EST, MAIA EMC. Aborto provocado na adolescência: quem o praticou na cidade de Maceió, Alagoas, Brasil. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2009 jun;30(2):167-74.

COSTA, R. H. S.; DINIZ, E. J. M.; FERREIRA, C. C. F.; RIBEIRO, M. W. C.; SILVA, R. B.; SILVA, D. G. K. C. Percepção de discentes sobre DST/HPV em uma Escola Pública no Município de Santa Cruz/RN. Revista de Biologia e Farmácia, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 2, 2010.

FRANÇOSO, L. A. MAURO, A. M. M. F. Manual de atenção à saúde do adolescente. Manual de atenção à saúde do adolescente. São Paulo (Cidade). Secretaria da Saúde, 2006. FONSECA, A.D.

GOMES, V. O. L. Teixeira KC. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos (as) de enfermagem. Esc Anna Nery RevEnferm 14.2 (2010): 330-337.

HEILBORN ML. Uniões precoces, juventude e experimentação da sexualidade. In: Heilborn ML, Duarte LFD, Peixoto C, Barros ML, organizadores. Sexualidade, família e ethos religioso. Rio de Janeiro: Garamond; 2005. p. 39-53.

LOPES, S. Biologia Essencial. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARTINS LBM, COSTA PAIVA LH, OSIS MJD, SOUSA MH, NETO AMP, TADINI V. Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/aids em adolescentes de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, Brasil. Cad Saúde Pública [Internet]. 2006 [cited 2014 Out 22]; 22(2):315- 23. Available from: http://www.scielo.br/pdf/csp/ v22n2/09.pdf

Madureira L, Marques IR, Jardim DP. Contracepção na adolescência: conhecimento e uso. Cogitare Enferm [Internet]. 2010 [cited 2014 Out 23]; 15(1):100-5. Available from http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index. php/cogitare/article/view/17179/11314

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e aids. Manual de rotinas para assistência de adolescentes vivendo com HIV/aids. Brasília (DF); 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Guia de sugestões de atividades semana saúde na escola. Sexualidade e saúde reprodutiva. Brasília (DF): MS; 2013

REATO L. F. N. PICANÇO M. R. A. Desenvolvimento psicossocial na adolescência. In: Lopes FA, Campos Júnior D. Tratado de pediatria. Baurueri (SP): Manole; 2007. p. 361-4.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, D. O. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 21, p. 67-75, 2003. Disponível em: <Disponível em: http://repositorio.furg.br:8080/jspui/handle/1/1625 >. Acesso em: 8 nov. 2020.

SAITO MI, LEAL MM. Adolescência e contracepção de emergência: Fórum 2005. Rev Paul Pediatr. 2007;25 (2):180-6.

XIMENES NFRG, DIAS MSA, ROCHA J, CUNHA ICKO. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. Rev Bras Enferm. 2007;60(3):279-85.

ZAKABI D, AYRES JR CM. Avaliação de estratégia de prevenção de HIV/ AIDS em escola de segundo grau em São Paulo: a perspectiva dos pais de alunos. In: Simpósio Internacional do Adolescente; 2005; São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP.

Capítulo 25

10.37423/250510007

DESENVOLVIMENTO DE AULAS PRÁTICAS COM USO DO ARDUÍNO PARA OENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

ANDRE LUIZ RICCI DOS SANTOS — *Instituto Federal da Bahia*

Jakson Fernando de Assis Oliveira — *Instituto Federal da Bahia*

Ana Karoline dos Santos Conceição — *Instituto Federal da Bahia*



Resumo: Diante dos resultados positivos nas aulas práticas desenvolvidas durante o programa de Residência Pedagógica da CAPES no edital 024/2022 pelo curso de Licenciatura em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Simões Filho nas disciplinas de Instalações Elétricas e Manutenção Elétrica nos cursos técnico de Eletromecânica e Petroleo e Gás Natural, três residentes vem por meio deste resumo expandido apresentar a importância da aula prática nos cursos de formação técnica profissional e a utilização do *arduíno* como uma plataforma para ajudar a fundamentar conteúdos, pois ela possibilita o desenvolvimento de projetos eletrônicos, atraindo a curiosidade do aluno e o interesse. Os relatos dessas experiências também serão apresentados juntamente com a conclusão da apuração dos resultados obtidos tanto pelos residentes, quanto pelos discentes, que vão além da aprendizagem acadêmica, trazendo também a relevância do programa para a vida como um todo.

Palavras-chave: residentes; aluno; experiência.

1 INTRODUÇÃO

A educação técnica profissional é uma modalidade de ensino bastante procurada no Brasil pois ela visa a preparação para o mercado de trabalho e os Institutos Federais são grande porta de entrada para as pessoas que procuram esse tipo de formação.

> As escolas técnicas foram criadas com uma função disciplinadora e industrialista. Em 1941, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. Posteriormente, em 1969, em pleno período militar, tornaram- se Escolas Técnicas Federais (LIMA; ALVES. 2015).

Esse tipo de formação voltada para a profissionalização do aluno exige um currículo e metodologias que venham a trazer um desenvolvimento teórico e prático do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rosset, Leão e Santos (2020) as aulas práticas contribuem para momentos de reflexões e discussões sobre conceitos técnicos e científicos presentes em situações cotidianas, podem ser capazes de despertar ainda mais o interesse do estudante, permitindo a aplicação direta dos temas trabalhados na teoria.

Para a pedagogia,

> A aula prática é considerada uma prática pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional pois, através da experimentação, o estudante é capaz de aliar a teoria com a prática, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula (Rosset, Leão e Santos.2020).

As atividades práticas podem ser classificadas em demonstrações práticas, experimentos ilustrativos, experimentos descritivos e experimentos investigativos (CAMPOS; NIGRO, 1999). Nas demonstrações práticas, não há interação física direta, ou seja, as atividades são realizadas pelo professor. Nos experimentos ilustrativos ocorre a interação física com o objeto de estudo e, nos casos de atividades em grupos, há interação social (BASSOLI, 2014). Já nos experimentos descritivos, as atividades são realizadas pelo estudante com orientação parcial do professor, favorecendo o contato direto do sujeito com o objeto de estudo (CAMPOS; NIGRO, 1999). Os experimentos investigativos são também definidos como atividades práticas investigativas, as quais estimulam a interatividade intelectual, física e social, contribuindo para a formação de conceitos (Rosset, Leão e Santos. 2020).

Durante as aulas ministradas pelos residentes foram desenvolvidas atividades práticas descritivas e investigativas com a utilização do *arduíno* que é:

> uma placa de prototipagem eletrônica (desenvolvimento de protótipo) de código aberto. O projeto, surgido na cidade de Ivrea, na Itália, em 2005, inclui hardware e software livre e visa oferecer ferramentas adaptáveis e de baixo custo para a criação de projetos interativos de diversas ordens. (*Fontes:* Arduino.cc*).*

O cofundador do Projeto, Arduino Massimo Banzi relata sua experiência com atividades práticas com a eletrônica em sua infância e juventude, mostrando a importância do ensino da eletromecânica para a formação dos discentes dos cursos técnicos do eixo de Controle e Processos Industriais (BANZI,2015,p.10).

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da prática na formação docente, o programa de Residência Pedagógica visa a proporcionar a vivência de sala de aula aos discentes residentes, estes terão que assumir a sala de aula para praticar a experiência docente de uma forma mais ampla e integrada com turma afim de desenvolver afinidade com a profissão docente e todas as suas nuances.

Os residentes desenvolveram plano de aula, slides, utilizaram como recurso pedagógico o *arduíno*com os alunos do curso Técnico de Petróleo e Gás, na disciplina de Instalações Elétricas, no período de 2023.1 a 2024.1, ministrando aulas nas turmas do 3º semestre em atividades práticas. Essas aulas aconteceram no laboratório de eletrotécnica e de instalações prediais. Conforme o plano de aula do professor preceptor, metade da carga horária da disciplina estava direcionada para as atividades práticas.

As aulas práticas com o *arduino*, foram em menor escala de tensão elétrica e utilizou materiais do tipo: Placa uno R3, LED, potenciômetro e teve como como objetivos principal, verificar e se é possível ensinar em escolas técnicas que não tem laboratório de eletrotécnica apenas utilizando os recursos em uma sala de aulas convencional. O retorno dos alunos foi bastante positivo, cerca de 60% deles fizeram duas atividades das cinco proposta durante as 5 aulas ministrada por um dos residentes.

Além das aulas com o arduíno, os alunos acompanharam aulas práticas na turma do 4º semestre do Técnico em Eletromecânica na disciplina de manutenção elétrica, com montagem de circuito elétrico com comando de lâmpadas de forma independente. Nas bancadas do laboratório, eram colocados todos os materiais físico (fio, multímetro, alicate amperímetro, arduíno), no quadro desenhado o esquema elétrico ou distribuído como forma de impressão para o aluno identificar, separar, montar e testar o circuito com a supervisão do docente e do residente seguindo toda as normas de segurança, sendo essas atividades realizadas em dupla ou trio. O aluno tinha que identificar os condutores de

retorno, aterramento, neutro e fase, seguindo as cores padrões desses condutores, após essa etapa eles tinham que introduzir os fios nos eletrodutos aparentes, fixados em um painel na parede, como estivesse de fato instalando um circuito em uma parede residencial. Após finalizar a atividade da passagem de fios, iniciava a fase de conectar os componentes do circuito como soquetes e interruptores. Quando toda a montagem era terminada, era conectada as lâmpadas, revisada a instalação, ligado o disjuntor de segurança, testado o circuito, alimentado com uma tensão adequada, caso não estivesse funcionando, era verificado o circuito com uma inspeção visual, e fazendo testes com o multímetro para verificar o problema, identificado alguma falha era desligado o disjuntor e o aluno faria a manutenção corretiva do circuito e testado novamente até obter sucesso. Essa atividade promove ao discente o desenvolvimento de habilidades com montagem e manutenção de instalações, estimulando-os o a resolver alinhar os conceitos estudados em sala com a prática aplicada.

3 RESULTADOS E DISCURSSÕES

As aulas práticas foram bem dinâmicas, elas proporcionam aos alunos o contato com os elementos tão falados nas aulas teóricas, essas aulas quebram as rotinas, oferecem a oportunidade para os alunos sentir o que irão encontrar em sua vida profissional. Também é possível observar a reação dos alunos em seu primeiro contato com a atividade, os sentimentos são vistos claramente: a confiança, o medo, a dúvida, como também é possível observar numa prova ou atividade na sala de aula convencional, mas com uma diferença, ao finalizar a atividade, eles demonstraram uma satisfação e alegria ao ver o projeto funcionando e puderam compreender na prática a aplicação e importância da teoria. Desenvolvendo credibilidade no seu potencial, no curso e na escola.

Acompanhar o professor preceptor na sua própria experiência docente observando suas metodologias de ensino, o comportamento e o desenvolvimento da turma ao longo dos semestres, foi bastante inspirador para os residentes porque o mesmo apresenta uma didática que atrai o interesse e atenção dos discentes para a participação e entrosamento na aula promovendo um prazer ao conteúdo que está sendo estudado.

Assumir a sala de aula possibilitou aos residentes uma imersão na profissão docente abrangendo tudo que precede e antecede o ato de ministrar uma aula, desde idealizar e elaborar o plano de aula, até os elogios e críticas que vem após aula dada. Eles acessaram todos os sentimentos que carrega um professor em sala (ansiedade, satisfação, receio, medo), as dificuldades,, as limitações de recursos e

ainda assim redobrarem o desejo e admiração pela profissão e a vontade de fazer a diferença na educação desse país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de Residência pedagógica foi muito enriquecedor no desenvolvimento do residente como futuro professor. Os ganhos se estendem para a área profissional e pessoal de cada participante. O licenciado que é contemplado com esse programa é sortudo e privilegiado de poder vivenciar essa experiência, pois esse contato com os alunos é extremamente crucial para adquirir uma experiência inicial de sala de aula, para analisar e sentir as atribuições e contribuições de um professor na vivência e prática, sua responsabilidade com a sociedade e influencia na vida do outro. Os residentes sentem-se mais preparado para assumir uma turma de discentes, pois já conseguem perceber a dinâmica da sala de aula, com suas dificuldades, suas vantagens, já sabem como se comunicar com as turmas e entender o perfil de cada uma, todas as ações diretas e indiretas para realizar uma boa aula. A importância de estar sempre atualizado e preparado para o trabalho com um bom plano de aula. Compreendendo mais do que nunca a importância das aulas práticas para o ensino técnico profissional.

REFERÊNCIAS

BANZI, Massimo; SHILOH, Michael. Primeiros passos com arduino. 2.Ed.São Paulo:Novatec,2015.

BASSOLI, Fernanda. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. Ciência e Educação, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha Campos; NIGRO, Rogério Gonçalves. Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

https://canaltech.com.br/hardware/o-que-e-arduino/Fontes:Arduino.cc,AddOhms/YouTube

M-593 Metodologias ativas: inovação disruptiva (Coletânea pedagógica em ação). -Carla Ferreira da Silva Machado, Edna Maria de Jesus, Sonilda Aparecida de Fátima Silva (orgs.) -Goiânia / Kelps, 2019 306 p.: il.

LIMA, Clarissa C. P; Alves, Jacqueline G. Ensino técnico no Brasil: breve histórico | Educ.&Tecnol. | Belo Horizonte | v. 20 | n. 3 | p. 26-36 | set./dez. 2015 |

Rosset, Michele; Leão, M. C. Gabriel; Santos, D. Margarete.

AULA PRÁTICA: UM ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERATIVIDADE INTELECTUAL, FÍSICA E SOCIAL DOS ESTUDANTES. Seção: Teorias e práticas pedagógicas.2020.

Silva, A. L. da, Matias, J. C., & Barros, J. A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, 13(30), 490–508., 2021. https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060

SANTOS, Railane Costa. Robótica Educacional Inclusiva: uma Experiência com alunos da Rede Pública de Ensino. Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. 2020.

Capítulo 26

10.37423/250510008

JUVENTUDES, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tamyris Bianchi Grilo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Raquel Quirino

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Resumo: O tema do trabalho permeia a categoria “Juventudes” e suas inter-relações com a Educação Profissional e Tecnológica, o mundo do trabalho, a educação ao longo da vida e projetos de futuro, na perspectiva da divisão sexual do trabalho. Tendo como principal observação quais as impressões de jovens, meninas e meninos, em situação de vulnerabilidade econômica e social, estudantes do ensino técnico de nível médio integrado, em relação à área escolhida, ao mundo do trabalho e a continuidade dos estudos. Perpassando as percepções das diversas motivações e dificuldades, observando as diferenças das mesmas entre jovens meninas e jovens meninos. A importância da busca por respostas para essa questão, dando voz aos jovens, é imprescindível para a compreensão dos seus anseios em relação à profissionalização, à educação profissional, ao trabalho e à educação continuada além da importância para a implementação de políticas públicas para as juventudes, para subsidiar modelos de gestão das instituições de educação profissional, bem como para educadores e pesquisadores interessados pela temática.

Palavras-chave: Educação Continuada, Educação Profissional e Tecnológica, Juventudes, Mercado de Trabalho, Projeto de Futuro.

INTRODUÇÃO

Tendo como tema central a categoria “Juventudes” e suas inter-relações com a Educação Profissional e Tecnológica, o mundo do trabalho, a educação ao longo da vida[3] e projetos de futuro[4], Perpassando as percepções das diversas motivações e dificuldades, observando as diferenças das mesmas entre jovens meninas e jovens meninos.

Para se compreender melhor a que se refere o termo “juventudes”, Abramovay e Garcia Castro (2006) esclarecem que a categoria juventude é composta por uma diversidade de perfis e identidades as quais permeiam as construções simbólicas das questões de gênero, classe e raça que estão envolvidas nas relações sociais e culturais. Portanto, não se justifica falar em juventude, sem antes compartilharmos do conceito expresso no termo “juventudes”, no plural.

No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) (Estatuto da Juventude, 2013. Lei Federal nº 12.852/2013), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos; sujeitos com características próprias, que estão em busca de autonomia, de experimentação de novas formas de expressão, da construção de identidades e da descoberta de novos espaços de socialização. Não se trata, portanto, apenas de uma cronologia ou um marco temporal ou de um grupo de sujeitos que se encontram numa determinada idade de vida.

> Contudo, o conceito de juventude carrega em si um emaranhado de significados que atravessam os conceitos lidos em dicionários, políticas públicas e teorias das ciências humanas. Poderia, portanto, ser concebida como juventudes, no plural, por perpassar a ideia de tempo, de idade, de condição ideológica etc. e se aprofundar numa teia de significados, necessidades, dilemas, anseios, desafios etc. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2007).

Nesse contexto de pluralidade conceitual, segundo os mesmos autores, diversas questões perpassam o tema juventudes, com diferentes significados que problematizam conceitos como ideologia e valor, permeados por dilemas próprios da juventude, que demandam desafios formativos e educacionais.

O Atlas da Juventude (2021), um dos mais aprofundados estudos atuais sobre as juventudes no Brasil, corrobora essa assertiva quando aborda diversas questões inerentes a esse segmento populacional, dividindo-o nos seguintes subtemas: (I) Juventudes e educação;

(II) Juventudes, profissionalização: trabalho e renda: os desafios; (III) Juventudes e cultura, lazer, esporte e comunicação: os desafios; (IV) Juventudes, segurança pública e acesso à justiça: os desafios; (V) Juventudes, saúde e meio ambiente: os desafios; (VI) Juventudes, e os direitos ao território e à

mobilidade: desafios e potencialidade; Juventudes+participação social e política: os desafios, que serão posteriormente tratados comentados na Revisão Bibliográfica do presente Projeto de Pesquisa.

Para Raitz e Petters (2008, p. 408), "(...) há uma explosão de novos conceitos, e os jovens se deparam com grandes impasses ao buscarem seu direito de trabalhar, de estudar, de realizar seus sonhos e projetos de vida". Acrescenta Von Döllinger (1997, p. 2), que, "cunham-se expressões novas e ao mesmo tempo resgatam-se ideias antigas: o fim da história, o desencantamento, a pós-modernidade, o pos-industrialíssimo e a terceira revolução industrial". "São termos que deixam de estar restritos ao meio acadêmico e entram no dia a dia das pessoas. Neste cenário de novas concepções, os jovens se sentem inseguros e despreparados para atuarem como atores protagonistas na sociedade em que vivem (RAITZ E PETTERS, 2008)".

Neste sentido, Abramo (2005), ressalta a relevância de se atentar para as condições do jovem no Brasil atual, enfatizando as diferenças e desigualdades, considerando os atributos socioculturais, que vão além da concepção tradicional da mera passagem da infância para vida adulta. Portanto, segundo a mesma autora, pensar em políticas públicas é pensar na multiplicidade de espaços da vivência juvenil, intervenções em diversas áreas, com o intento de uma formação integral, com a experimentação e participação do jovem.

Assim, para Frigotto (2004, p. 181)

> (...) os jovens a que nos referimos nesta análise têm "rosto definido". Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

Em se tratando de perspectivas futuras em relação aos estudos e à inserção no mercado de trabalho, traduzidos pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) como projetos de vida ou projetos de futuro, evidencia-se um imediatismo, que no entendimento de Pais (2019, p. 64), para muitos jovens "[...] o futuro não existe mais. Ou se sim, agora. O agora dado não é dado é muitas vezes tomado passivamente, mas agora isso pode ser transformado e conquistado".

Diante de diversos estudos que abordam as juventudes em vulnerabilidade econômica e social, a educação profissional e o trabalho, podemos verificar em trabalhos de altores autores como Guimarães e Almeida (2014), Jeolás e Lima (2002), Corseuil (2022), Costanz (2009), Leão e Nonato (2018), Loponte (2010), Pochmann (2000), Pompeu (2006 e Silva et al. (2022), em grande medida, esse público a busca para ingresso precoce no mundo do trabalho e tal iniciativa pode ter início na escolha de um curso profissionalizante.

Partindo desses pressupostos, quais, exatamente, são as motivações desses jovens quando ingressam em um curso técnico, sobretudo em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica? O que esperam da profissão? Quais suas expectativas de futuro em relação ao trabalho e a continuidade dos estudos? Quais as dificuldades observadas para meninas e meninos na inserção e conclusão do ensino médio integrado ao curso técnico?

Buscar respostas para essa questão, é imprescindível para a compreensão dos anseios dos jovens em relação à profissionalização, à educação profissional, ao trabalho e à educação continuada; temas de extrema importância para a implementação de políticas públicas para as juventudes e para subsidiar modelos de gestão das instituições de educação profissional, bem como para educadores e pesquisadores interessados pela temática.

Tendo como principal objetivo compreender as expectativas e demandas relativas aos Projetos de Vida ou de Futuro com uma percepção aguçada para as dificuldades dos jovens meninos e das jovens meninas.

Esse artigo se base no conceito de Scott (1990, p. 86), gênero é entendido como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e “a forma primária de dar sentido às relações de poder”. O conceito de gênero procura mostrar que a discriminação vivida pelas mulheres nada tem a ver com atributos naturais ou qualidades inatas, mas é o resultado de relações sociais historicamente construídas entre homens e mulheres. Este conceito serve tanto de ferramenta analítica como de ferramenta política (QUIRINO, 2015, p. 231).

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como sujeitos, jovens em vulnerabilidade social e econômica, oriundos de camadas populares. De acordo com Minayo (2008, p. 10), os métodos qualitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática. Suas investigações evidenciam a regularidade dos fenômenos.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de se elaborar um arcabouço teórico conceitual sobre temas relacionados às juventudes e suas inter-relações com o mundo do trabalho, o ensino técnico e a educação continuada. As especificidades de gênero dos estudantes também serão levadas em consideração, uma vez que as motivações e projetos de vida de meninas e meninos são, muitas vezes, diferentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 JUVENTUDES

Segundo Abramo (1997), de modo geral, pode-se dizer que a abordagem conceitual "juventude" tem estado presente tanto na opinião pública quanto no pensamento acadêmico, com características próprias simbolizando os dilemas do presente, pois aparece como um retrato projetado da sociedade, condensando ansiedades, medos e esperanças.

Atualmente, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera que os jovens estão situados na faixa etária entre os 15 e os 24 anos. De acordo com o IBGE (2021), no Brasil, os jovens na nesta faixa etária correspondem a 24,7% da população brasileira, somando mais de 47 milhões de pessoas.

Ainda segundo a mesma autora Abramo (2005), a juventude é um desses conceitos que parecem evidentes, uma palavra que se autoexplica, um assunto sobre o qual todos têm algo a dizer, geralmente queixas indignadas ou desejos entusiasmados. No entanto, ao tentar refinar um pouco mais o próprio termo, as dificuldades surgem e todos os seus aspectos imprecisos e escorregadios se tornam mais evidentes.

O termo juventudes, empregado no plural, eleva o termo para uma definição muito além do mero ciclo de idade dos indivíduos. O termo no plural considera as diferentes condições de vida dos jovens da cidade ou do campo, as diversas identidades sociais, as diferentes formas como se afirmam como sujeitos ou como se fazem pertencentes a grupos não homogêneos, conforme apontamentos de Abramovay e Castro (2006).

Corroborando com essa ideia, Dayrell (2007), defende que

> [...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL, 2007, p.4).

Sobre o tema, Leão, Dayrell e Reis (2011), trazem uma definição que parece abarcar todas as dimensões supracitadas, para se conceituar juventudes, levando em consideração as dimensões que compõem a juventude como um momento da vida, embalando dúvidas, expectativas e desejos

relacionados ao desenvolvimento de um projeto de vida que inclui educação e vida profissional, definindo o caminho seguir ou o que fazer da sua vida.

Abramo (2005) p. 52), dá ressalta considera relevante relevância de se atentar para as condições do jovem no Brasil atual enfatizando as diferenças e desigualdades, considerando os atributos socioculturais, que vão além da concepção tradicional da mera passagem da infância para vida adulta. Portanto, pensar em políticas públicas é pensar na multiplicidade de espaços da vivência juvenil, intervenções em diversas áreas, com o intento de uma formação integral, com a experimentação e participação do jovem. Coadunamos com Frigotto(2004) que

> os jovens a que nos referimos nesta análise têm "rosto definido". Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas [...] (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Segundo a pesquisa O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras (livro organizado por Fundação Itaú Superintendência educação e trabalho), todo jovem tem potencial para contribuir na vida comunitária. O acesso a uma educação de qualidade capacita os jovens para explorar conhecimentos sobre diferentes áreas e ampliar sua visão de si mesmo e da sociedade em que estão inseridos. Um processo educacional de qualidade é também o ponto de partida para que eles identifiquem seus interesses, amplie seus horizontes e desenvolva capacidades para contribuir para melhorias sociais.

A pesquisa traz ainda, a informação que na última década, o acesso à educação avançou ao promover maior inclusão dos jovens no ensino superior, mas ainda enfrenta muitos desafios e, como em outras dimensões, os mais afetados são negros e os pobres.

A pesquisa apurou que, ainda são altos os índices de reprovações e desistências, o principal motivo é a necessidade de trabalhar para contribuir nas despesas de casas e/ou cuidados com familiares. Este fato tem um impacto negativo na vida dos jovens que passam a ter maiores dificuldades de conseguir um emprego de qualidade e com boa remuneração, ficam mais suscetível à atividade de riscos, trabalhos informais e até o envolvimento e participação no crime.

Para Gideon Olanrewaju, Global Partnership for Education (GPE),

> A difícil tarefa de garantir oportunidades educacionais equitativas e de qualidade para todas e todos é uma grande responsabilidade compartilhada – das universidades às organizações da sociedade civil, formuladores de políticas, legisladores e, o mais importante, dos e das jovens. Os governos devem abraçar sua obrigação constitucional de construir sistemas de educação sólidos que

> forneçam educação de qualidade em diferentes níveis educacionais. (ATLAS DA JUVENTUDE, 2021, p. 52).

Com informações relevantes sobre as juventudes, o Atlas das Juventudes (2021), foi criado com a missão de sistematizar e disseminar dados sobre as juventudes com o intuito de disponibilizar referências para que os investimentos em políticas públicas voltados para as juventudes sejam assertivos e feitos no momento certo, para ativar o potencial da maior geração de jovens da história do país e, por conseguinte, possibilitar seu pleno desenvolvimento, construindo caminhos para um presente e futuro mais inclusivo e próspero para todas as pessoas. As informações que seguem, são uma síntese da pesquisa desenvolvida para a criação dos Atlas das Juventudes:

JUVENTUDES, DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO: TRABALHO E RENDA: OS DESAFIOS

Com o acesso às boas e estáveis oportunidades de trabalho o jovem pode tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e talentos e, assim, contribuir na economia familiar. Em alguns casos, esse emprego também oportuniza a continuidade dos estudos, porém, pesquisas mostram que os jovens ainda têm uma alta representação entre os desempregados.

Após a crise econômica global de 2008 e a pandemia de 2020, os jovens estão enfrentando ainda mais desafios para entrar no mercado de trabalho, se comparamos com a ocupação de vagas por adultos. (UNFPA, 2020 apud Atlas da Juventude).

O desemprego prejudica os índices de saúde, felicidade, segurança pública, qualidade de vida e estabilidade socioeconômica da população jovem no Brasil. Uma baixa provisão de empregos decentes para os jovens e pessoas necessitadas e a dificuldade que o governo tem em resolver a questão da vulnerabilidade, podem resultar em efeitos negativos que perduram. (TOMAS e outros, 2008 in Atlas da Juventude).

Lima (2013, p. 810) procurou compreender a inclusão das mulheres na área de informática, para tal investiu em saber o que os professores (homens e mulheres) pensavam sobre o tema. Ela comenta que sua impressão é de que as mulheres precisam de um esforço extra para provar que têm as mesmas capacidades que seus pares homens, o que de qualquer maneira não é exigido dos homens.

Duarte e Spinelli (2019, p. 131) completam esse pensamento, o mais comum é que crescendo em ambiente familiar, as meninas estejam preparadas para realizar determinadas atividades em casa. Segundo ainda as autoras, as atividades domésticas (como são feitas e principalmente por quem)

representam pontos de referência na infância e criam subdivisões na observação da criança às quais ela tenta se adaptar.

JUVENTUDES E CULTURA, LAZER, ESPORTE E COMUNICAÇÃO: OS DESAFIOS

O Estatuto da Juventude garante aos jovens os direitos à cultura, lazer, esporte, comunicação e liberdade que são importantes para fomentar experiências e influenciam na formação social dos jovens. São direitos com que fundamentam a socialização e permitem que os jovens expressem sua criatividade, mas necessitam de estímulo, apoio, acesso e valorização para se concretizarem. Para Brenner et al (2008) e de acordo com o Atlas da Juventude, o reconhecimento da cultura como um direito significa a necessidade de organizar condições de produção, cultural, divulgação e acesso à cultura, bem como para valorização da memória cultural coletiva. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008 apud Atlas da Juventude).

No entanto, os jovens encontram obstáculos em termos da possibilidade de exposição à cultura. A dinâmica de exclusão social, como a marginalização e a mercantilização da cultura, como uma barreira, limitando quem tem acesso à cultura.

O Atlas da Juventude se refere ao traz que tange direito do lazer e do esporte, como um ponto de convergência entre saúde, esportes, turismo, atividades culturais e a cultura, proporcionando aos jovens um espaço para experimentar sua individualidade e favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades sociais a partir de suas múltiplas identidades.

Mas esses jovens ainda encontram diversos fatores de obstáculos para ter acesso ao lazer e ao esporte, como por exemplo: a escassez de equipamentos públicos de esporte e lazer, a violência, a militarização nos territórios periféricos e a organização verticalizada das atividades esportivas que geram insatisfação na juventude, em função de experiências de discriminação e ausência de escuta. (Atlas da Juventude 2021, p. 149).

DO DIREITO À COMUNICAÇÃO E À LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Com o direito da livre comunicação e da liberdade de expressão, são construídas as democracias. No entanto, nos últimos anos, observam-se um aumento dos nos desafios dessa pauta, apesar do uso das novas tecnologias de comunicação, as mídias e as redes sociais transformarem e facilitarem o acesso ao processo de comunicação. Mas ainda há uma demanda da juventude não atendida da há uma iniquidade ao do acesso a informática, diferentes mídias sociais e a equipamentos e acesso à internet.

JUVENTUDES, SEGURANÇA PÚBLICA E ACESSO À JUSTIÇA: OS DESAFIOS

A violência contra jovens leva à perda de vidas e tem grandes custos econômicos e sociais. O envolvimento em gangues/facções, em particular, é um problema especialmente sério em países de baixa e média renda, ameaçando a coesão social (HIGGINSON et al., 2016 in Atlas da Juventude).

O Atlas referido trata a violência juvenil não apenas como o envolvimento com o crime organizado e violento, mas também a violência sexual e de gênero. Durante as pesquisas para a construção do Atlas, foi possível os autores perceber que, parece que há um aumento entre os jovens da consciência dos danos gerados pelos diversos tipos de violência, um posicionamento contrário à homofobia, ao machismo, ao racismo e aos preconceitos contra pessoas com questões de saúde mental.

JUVENTUDES, SAÚDE E MEIO AMBIENTE: OS DESAFIOS

Ao dizer que os jovens são o foco da construção de um futuro melhor, é necessário cuidar da saúde das juventudes e do meio ambiente. Com tanta expectativa depositada nas juventudes, é preciso oferecer a elas os recursos necessários para o fortalecimento da saúde física, mentalmente, social, emocional, cognitiva e intelectual.

Embora não haja uma só solução para resolver os desafios da oferta de uma saúde de qualidade, há intervenções que podem promover mais saúde aos jovens do Brasil, como exemplo a promoção de intervenções preventivas e de promoção da saúde com foco em mudanças comportamentais e cognitivas.

Quanto ao meio ambiente, a preservação e a sustentabilidade são as maiores preocupações, visto que a necessidade da sociedade em satisfazer seus desejos, podem comprometer as oportunidades das gerações futuras.

JUVENTUDES, E OS DIREITOS AO TERRITÓRIO E À MOBILIDADE: DEMANDAS POTENCIALIDADES

O território é o espaço onde a vida e o futuro acontecem, está intimamente ligado a esta relação de conexões sociais e culturais da juventude. O sentimento de pertencer a algum lugar proporciona ao jovem a oportunidades para ser ativo em vários campos, que são aumentadas quando há a ampliação da mobilidade dos jovens que estudam. Mobilidade e território são os principais enfoques para que a vida aconteça, tanto que são um direito assegurado pelo Estatuto da Juventude (Estatuto da Juventude, 2013. Lei Federal nº 12.852/2013).

Há que se promover condições para que o jovem do campo, permaneça no campo e que ainda tenha condições de ir até a cidade. Para a população jovem urbana, principalmente aquela que está na periferia, é necessário a oferta de transporte público de qualidade e com tarifas acessíveis, além da possibilidade do uso de transportes multimodais.

O Atlas da juventude completa as discussões, trazendo como último tema,

JUVENTUDES: PARTICIPAÇÃO SOCIAL COM POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSÍVEIS DESAFIOS

A juventude brasileira quer ter participação na vida da sociedade e contribuir com a elaboração das políticas públicas que a ela são direcionadas. Com a participação dos jovens e com os debates são geradas novas soluções, e a garantia de seus direitos além do aumento da responsabilidade desses jovens com o rumo em que suas vidas vão tomar. Uma boa governança pública pode capacitar e empoderar jovens, de modo a promover uma distribuição equitativa de recursos entre as gerações (OECD, 2020 in Atlas da Juventude).

Para conseguir o sucesso das políticas e que elas atendam aos jovens de hoje e os futuros jovens, é necessário que as instituições públicas tenham um bom funcionamento, da elaboração de leis e políticas e da estruturação dos processos de tomada de decisão.

2 JUVENTUDES E VULNERABILIDADE

Para Oliveira e Romagnoli (2012, p. 153), sobre os jovens que se encontram no contexto da vulnerabilidade social, atua um conjunto ainda mais heterogêneo de fatores e forças que de alguma forma influenciam e amplificam as angústias e dilemas que os acompanham. É o caso, entre outros, da exclusão, do preconceito, da violência, da pobreza e da discriminação, que muitas vezes favorecem a disseminação de atividades de risco como o subemprego, a exploração sexual de crianças e adolescentes, o tráfico e o consumo precoce de drogas ilícitas.

Porém, para além da concepção de vulnerabilidade social que vem associada a riscos, é importante o alerta de Abramovay e Castro (2004, p. 2) das “vulnerabilidades positivas”. Na palavra das autoras, tal conceito está ligado ao

> (...) sentido de alerta que muitas vulnerabilidades sugerem, como desencantos, buscas, pedidos de socorro, falta de referências, projetos coletivos que mobilizem os jovens, assim como limites de uma cultura de consumo e por um individualismo narcísico. Vulnerabilidades positivas também abrange questões que comumente são associadas por adultos a negatividades, mas que podem

> potencializar mudanças civilizatórias e engajamentos positivos, fazer diferença. (ABRAMOVAY; CASTRO)

Nesse sentido, Castro e Abramovay (2002, p. 145 e 146) destacam que, diferentemente do conceito de exclusão, o conceito de vulnerabilidade social pede "olhares para múltiplos planos, e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades":

> Com o debate sobre vulnerabilidades sociais se pretende sair de análises de posições, morfologias estáticas, e reconhecer processos contemporâneos, remodelações de relações sociais, nas quais, sublinhamos, a cultura e a subjetividade não seriam nem superestruturas, nem *serendipities*, turbulências laterais. Por outro lado, tenta-se compreender, de forma integral, a diversidade de situações e a diversidade de sentidos para diferentes grupos, indivíduos, tipos de famílias ou domicílios e comunidades. Implícitas estariam as transformações por conta de novos perfis do mundo do trabalho ou do não trabalho, e, como referência mais ampla, por conta de tempos em que modernidade, diversidade e insegurança se combinam, e em que múltiplos sistemas de normas de discriminações se combinam, mas guardam identidades próprias. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

O livro: "Juventude, Violência e Vulnerabilidade na América Latina: Desafios para as *Políticas Públicas"*, que é resultado de um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), traz o conceito de vulnerabilidade social como sendo:

> [...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. (VIGNOLI; FILLGUEIRA apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

Para as autoras, Oliveira e Romagnoli (2012, p. 156), a abordagem geral sobre jovens em situação de vulnerabilidade social é que esse fenômeno muitas vezes coloca em risco o potencial coletivo dos jovens devido a vários fatores, como idade e vitalidade, colocando-os em uma situação precária e instável. No entanto, aquelas situações de incerteza relacionadas com várias tendências contraditórias, como a variedade de referências à disposição dos jovens e a idealização de hábitos de consumo e mesmo estilos e comportamentos presentes na nossa sociedade hoje, bem como a incerteza do futuro, amplificam as vulnerabilidades negativas relativas a riscos, fraquezas e obstáculos; e positiva relacionada à mobilização de recursos e estratégias de resistência em diferentes níveis.

3 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA

O ensino profissional no Brasil é marcado pela dualidade da educação. Autores como Küenzer (2000), Moura (2007), Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011) sublinham na análise deste modelo que a sua estrutura assentava nas diferenças dos percursos educativos oferecidos. Para os filhos da elite era ofertada uma educação propedêutica que estimulava o acesso ao ensino superior e oportunidades, já para crianças da classe trabalhadora, a educação era voltada para o trabalho e a formação técnico-profissional.

Para Küenzer (2000) essa diferenciação correspondeu,

> [...] à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes. (KUENZER, 2000, p. 156)

Essa dualidade se refletiu na diferença de qualidade da educação oferecida à elite e à classe trabalhadora, mostrando que a educação profissional no Brasil esteve por muitos anos associada a representações que a associavam à baixa qualidade educacional e de pobreza cultural (CUNHA, 2005). As autoras Ciavatta e Ramos (2011) completam esse pensamento, defendendo que:

> A dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 27)

Como aborda Moura (2007),

> a educação profissional no Brasil tem portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. (MOURA, 2007, p. 06).

Na sociedade atual, do ponto de vista dos jovens, é cada vez mais difundida a compreensão de que a formação profissional é um intermediário que lhes confere qualificação profissional, sendo por isso

condição necessária tanto para a entrada no mundo mercado de trabalho como para a vida adulta, como afirma o Ministério da Educação e Cultura:

> A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar "para o exercício de profissões", contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA,
>
> http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade.).

Segundo Loponte (2010, p. 42), ainda que a formação profissional seja tomada conforme a necessidade, não é suficiente e nesse sentido ela se torna mais uma manifestação da ideologia da racionalidade tecnológica, porque é a promessa de que, se os jovens quiserem vencer na vida, terão que concluir a educação profissional e assim, obter facilidade com o encontro do primeiro emprego.

Ainda segundo Loponte (2010, p. 42), para alguns jovens tornar-se profissional e querer ingressar no mercado de trabalho também é controverso sob outro ponto de vista, pois muitos desses jovens não concluem um curso técnico para ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Nesse caso, a expectativa é outra, ou seja, é concluir um curso técnico para se qualificar e assim ingressar em outro lugar: a universidade.

Em seu estudo Foracchi (1965), apud Augusto (2005, p. 11), considerou a juventude como uma categoria social, discutiu o assunto sob a ótica da Sociologia e, em suas conclusões, apontou que a diversificação na forma como os jovens interagem com o sistema permite que eles transformem suas possibilidades de emancipação, esse processo se dá inicialmente por meio da família e em uma segunda etapa por meio do trabalho.

Ainda segundo a mesma autora, foi nesse caminho que o jovem passou da família para o mercado de trabalho, onde optou por ingressar no mundo dos adultos. Para Foracchi (1965) para compreender o percurso de adaptação dos jovens no mercado de trabalho, é necessário considerar a existência de relações humanas, responsabilidades e preocupações com o cumprimento das expectativas familiares, que levam os jovens à dependência ou independência.

No Brasil, houve um tempo em que a escola, principalmente o ensino profissional era garantia ao acesso dos jovens ao mercado de trabalho, conforme depoimentos de professores do CEFET-RS (Loponte, 2006 apud Augusto, 2005, p. 11), que trouxeram como exemplo, turmas inteiras de cursos técnicos que foram contratados por empresas do Rio Grande do Sul na década de 1970.

Porém, hoje a escola não é mais garantia de trabalho, como mostram os estudos de Pochmann (2007 p. 11) também trata de questões relacionadas às expectativas de trabalho dos jovens brasileiros ao comparar os percentuais de jovens que frequentam a escola e os que já estão inseridos no mercado de trabalho. As conclusões do autor são de que desapareceu o otimismo dos jovens brasileiros em relação às suas expectativas de sucesso na adesão ao mercado de trabalho, o que requer transformação da política pública e liberação do tempo ocioso associado ao processo de formação e melhor compreensão do acesso ao mercado de trabalho em condições adequadas (POCHMANN, 2007).

A explicação do autor para esta perda de otimismo é dupla: em primeiro lugar, a estrutura social dos pais, que assente numa enorme desigualdade econômica e é caracterizada por elevados níveis de pobreza, analfabetismo e violência, e em segundo lugar, o desemprego, que debilita os jovens que sentem que através do trabalho podem superar as dificuldades que enfrentam (POCHMANN, p. 10).

4 JUVENTUDES E O MUNDO DO TRABALHO

Segundo Silva e Lehfeld (2019), em decorrência de determinantes históricos, sociais e culturais, como já dito, o trabalho tem se configurado como atividade de extrema importância para o desenvolvimento da vida humana. Sem trabalho, as pessoas não têm o reconhecimento dos cidadãos que viajam o caminho direto do bem comum. Não é raro ouvir a expressão " o trabalho dá dignidade ao homem" para derivar essa a abordagem constitui a construção de um caráter digno, adequado, justo e moralmente aceitável. Contribuindo, Azevedo e Reis (2014, p. 31) definem que,

> O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas (serviço, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com
>
> o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada ao mercado de trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa

> imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam, técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania. (AZEVEDO; REIS, 2014).

Segundo a pesquisa O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras (livro organizado por Fundação Itaú Superintendência educação e trabalho), o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, é algo bastante recente no Brasil, nesse contexto, se faz necessário um olhar com mais atenção para esta parcela da população. Em especial, identificar enxergar e reconhecer as diferentes realidades nas quais vivem os jovens brasileiros, marcados principalmente por desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Numa análise histórica mostra alta taxa de participação juvenil no mercado de trabalho brasileiro, mas sua configuração é feita de maneira insegura (LEONE; PRONI, 2021 apud OEPT, 2023 p. 61). O Atlas da Juventude 2022, traz que:

> No início dos anos 2000 até 2013, houve uma confluência de condições e ações efetivas que incidiram positivamente na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Além da questão demográfica, concorreram para isso as boas taxas de crescimento econômico, as políticas de ampliação de acesso à educação e as políticas sociais, especialmente as de garantia de renda e as de habitação (CORSEUIL et al, 2020; ATLAS, 2022).

Para Leão e Nonato (2014, p. 23), apesar da elevada participação dos jovens no mundo do trabalho, ele se apresenta de forma complexa e desafiadora, e se faltar incentivo e apoio, o primeiro contato não deixa uma boa impressão nos jovens. Ainda segundo Leão e Nonato (2014), a inserção dos jovens na vida profissional foi caracterizada pelo contexto de desigualdade social e desemprego, trabalho precário e desproteção. Se tem data é citação literal faltam as aspas

Segundo a opinião dos autores, portanto, o trabalho para os jovens deve ser pensado a partir de suas necessidades, “não se pode pensar o trabalho juvenil sem uma rede de proteção social que garanta o atendimento às suas demandas e a preservação de sua integridade física e moral”. (LEÃO; NONATO, 2014, p. 23)

Para Silva e Lehfeld (2019), estamos em um momento paradoxal na garantia de acesso, estabilidade (no sentido do não desemprego), qualificação e dignidade dos jovens no mundo do trabalho. Alterações na base jurídica proporcionaram aos jovens mais tempo para estudar, porém as colocações pós-trabalho ainda não são suficientes para garantir empregos de qualidade e renda a essa população, que busca primeiro a oportunidade de entrar e, posteriormente, crescer em espaços sócio-ocupacionais.

Leão e Nonato (2014, p. 19), inegável que, ao longo da história, os jovens brasileiros enfrentam desafios dentro do mundo do trabalho, o próprio mercado imputa um ao exigir experiências para determinadas faixas etárias, e ao mesmo tempo nega oportunidade para os jovens criarem tais experiências, exigência que nem sempre correspondem às possibilidades alcançados por jovens de diferentes idades.

> Outra característica da relação dos jovens com o trabalho, a partir da realidade brasileira, é que o Brasil não estruturou uma rede de proteção social que possibilitasse um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos. Para muitos jovens das camadas populares, as primeiras experiências já ocorrem desde a infância, como, por exemplo, ajudar nas atividades domésticas ou fazer "bicos". No meio rural, o trabalho também aparece desde cedo em alguns casos, como no plantio e na colheita de outros agricultores ou no auxílio aos pais em suas atividades diárias. Essas são experiências que nem sempre são consideradas como trabalho. Em geral, as famílias das camadas populares valorizam essas atividades por diversos motivos: contribuem para a renda familiar, afastam os jovens "da rua" e "forjam o caráter" deles (LEÃO; NONATO: 2014, p. 19).

Para o economista Naercio Menezes (2022, p. 29 apud Revista Pesquisa FAPESP), do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), embora a educação técnica e profissional proporcione um nível de empregabilidade melhor em comparação com o ensino médio regular, ao analisar as perspectivas salariais, o diploma universitário é sempre a melhor escolha, mesmo em comparação com a educação técnica e profissional. Em pesquisa sobre o tema, foi identificado que no intervalo entre os anos 1981 e 2011, os indivíduos que completaram ensino médio regular ganhavam 30% a mais do que quem interrompeu a formação no ensino fundamental, porém, quando o número de formados no ensino médio aumentou, esse percentual caiu para 15%.

Ainda segundo Naercio, quem cursa o ensino técnico ganha 15% a mais do que aqueles que encerram a formação no ensino médio regular, mas aqueles que concluem o ensino superior conseguem remuneração duas vezes e meia maior do que quem ingressa no mercado de trabalho apenas com o ensino médio regular.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2019), embora as mulheres estejam conquistando de forma gradual e constante lugares nos redutos masculinos do mundo do trabalho, equalizando as participações de homens e mulheres nas diversas profissões, há diferentes proporcionalidades no número de matrículas de mulheres e de homens matriculados em determinados cursos de ensino médio integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na plataforma Nilo Peçanha (ano base 2019), é possível perceber a marca da divisão sexual do trabalho: há cursos

ocupados majoritariamente por meninos, como técnico em mecânica (71% dos candidatos do sexo masculino) e cursos com participação massiva de meninas, como técnico em alimentos (70% mulheres).

Um dos conceitos-chave para a compreensão do tema é a divisão sexual do trabalho, que se caracteriza principalmente pela determinação de que os homens estão ligados à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva "ao mesmo tempo em que determina a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)" (HIRATA; KERGOAT, 2007). Também são destacados dois princípios que permeiam a divisão sexual do trabalho em suas diversas manifestações no tempo e no espaço. Estes são os princípios da separação ("existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres") e do princípio hierárquico ("um trabalho de homem 'vale' mais que um trabalho de mulher" (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Santos et.al, (2020), sustenta a tese de que as relações de gênero, aprendidas no ambiente escolar, podem limitar ou influenciar o gosto por determinadas disciplinas escolares e até mesmo a escolha da profissão e/ou cursos universitários. Esta afirmação se baseia no fato de o processo de reestruturação da divisão sexual do trabalho com base na divisão do trabalho entre os sexos reforça antigas formas de segregação e exclusão das mulheres.

5 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO CONTINUADA OU EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Para Haddad (2007, p. 27), o sentido de educação ao longo da vida compreende um processo de formação humana, de crescimento e de realizações pessoais, que o autor traduz como educação continuada:

> [...] aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal. (HADDAD 2007, p. 27)

Para Soares et al (2014, p. 19), assumir tal compreensão da educação continuada permite descobrir um olhar explorador e acolhedor para as mais diversas juventudes, e desperta o pensamento que a garantia do direito à educação pressupõe condições de "vir a ser" a partir daquilo que é com as influências cultural, social e étnica. Entende-se que esse "vir a ser" contém muita experiência, informação, conhecimento, muitos sonhos e expectativas: um estágio, um salário mais valioso, um

diploma tão esperado, "pertencer a um grupo", a capacidade de garantir, dividir e fortalecera importância da aprendizagem ao longo da vida.

6 PROJETOS DE VIDA E JUVENTUDES

Para Schutz (1979 apud Leão, Dayrell e Reis 2011), projetos de vida são os atos de um indivíduo para escolher um futuro possível, uma variável de desejos e fantasias que dão substância a objetivos que podem ser perseguidos; assim representa uma tendência, um curso de vida.

Nesse sentido, para Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071 e 1072) projetos de vida não devem ser entendidos estrategicamente como resultado de um cálculo matemático ou como um processo linear que existe no senso comum. A ideia de projetos de vida está relacionada com a vivência de uma pessoa, que se conecta com alguma área de sua vida (ocupação, escola, humor etc.) em um período de tempo mais ou menos amplo, assim, traçando um plano de ação. Tais planos de ação estão sempre ligados ao campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural em que cada jovem está envolvido e que limita as suas experiências.

Para os autores, os projetos de vida devem ter uma dinâmica própria que muda à medida que acontece a própria maturidade do jovem e/ou mudanças em seu campo de oportunidades, eles nascem e adquirem coerência com as situações atuais, mas de alguma forma sugere uma conexão com o passado e o futuro.

Para Melucci (2004 apud Leão, Dayrell e Reis 2011, p. 1074), neste cenário, os indivíduos estão conectados a muitos ativos (posições sociais, redes de associação, grupos de comparação etc.) desta forma participam de muitos mundos reais ou imaginários. Todos são convidados a escolher, a decidir tornando a incerteza constantemente parte da ação: Quais opções escolher? Requisito obrigatório a incerteza força a escolha. Mas, por outro lado, é impossível não escolher.

Ainda para Melucci (2004 apud Leão, Dayrell e Reis 2011, p. 1074)) é importante tornar o jovem o centro das escolhas na vida cotidiana, as tarefas mais banais se tornam exercícios de resolução de problemas que requerem a aquisição de conhecimento, informação e finalmente uma análise, a fim de fazer uma escolha.

Para Machado (2006), ter um projeto de vida significa traçar metas, então um projeto apenas pensado não é suficiente, é necessário pensar em como realizá-lo, um projeto de vida só é projeto se seu criador tiver a oportunidade de implementá-lo, o projeto não deve ser apenas uma apresentação da ideia do

futuro, do amanhã, do possível, o projeto de vida é um futuro a ser feito, um amanhã a ser realizado, uma oportunidade de se tornar realidade uma ideia a ser transformada em ação.

Assim como o sujeito desenvolve sua identidade em contextos próprios influenciados por simbolismos, culturas e condições sociais, projetos de vida também são construídos e reconstruídos a partir de valores adquiridos durante a vida (MACHADO, 2006), a biografia e os campos de possibilidades (VELHO, 2003) na vida desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude, assim como outras fases da vida, é uma construção social, histórica e cultural, por isso tem tido diferentes funções, representações e significados em cada momento histórico. Groppo (2000) reflete-a como uma categoria social e pode ser entendido como a concepção ou representação de um símbolo criado por grupos sociais ou indivíduos. O conceito de juventude que permanece válido, segundo o autor, provém da cultura e da sociedade ocidental capitalista, burguesa e liberal do século XIX, marcada pela definição e legitimação de signos científicos. No século XX, a afirmação da juventude como força de transformação fez com que esta fase da vida se expandisse, empurrando a infância para trás e a idade adulta para a frente.

Para Castro e Correa (2005), as formas de experimentar e vivenciar a juventude sofre diferenças de acordo com a classe, etnia, gênero, etc. A juventude é dinâmica, é múltipla, sendo mais apropriado, para esses autores o conceito juventudes. Apesar das particularidades existentes, diversas questões impostas, são comuns à maioria dos jovens no mundo, ainda que eles as experimentem de formas diferentes, de acordo com num contexto cultural, social e económico que são encontrados

A categoria juventude foi recentemente renomeada para o plural “juventudes” porque essa não acontece em um caminho linear e igual para todos os jovens. O conceito de juventude deve considerar todas variáveis que incluem sua diversidade, como os grupos aos quais pertencem, as condições sociais, econômicas e culturais em que vivem e todas as subjetividades que permeiam a constituição da identidade juvenil.

O acesso ao básico e aos campos de opções não está disponível para todos os jovens, ou seja, com uma situação de desigualdades de classe são ratificados por desafios e situações de vulnerabilidade social, tais como: dificuldades de entrada no mercado de trabalho, abandono escolar precoce por algum motivo ligado à necessidade de trabalho, desemprego, além de direitos trabalhistas negligenciados.

Neste sentido, estudar e trabalhar para muitos jovens representa um horizonte de perspectivas que fazem seus sonhos e seus projetos se materializarem. Para os jovens em vulnerabilidade social o mundo do trabalho é vislumbrado como uma oportunidade de mudança em suas condições social e econômica, um caminho para não perpetuar a vida que os pais têm.

Mészáros (2005) reconhece que a educação da classe trabalhadora é um problema dialético de extraordinária importância porque não há ação humana sem intervenção intelectual. Todo ser humano envelhece de acordo com o comportamento intelectual e moral.

Florestan Fernandes (1966) também entende a educação na mesma direção, ainda que não seja capaz de reverter o progresso ou obstáculos no curso da história, independentemente do nível de estabilidade social, para o autor, a escola está sempre associada a processos de inovação.

Segundo Foracchi (1977), a juventude é um momento crucial de descoberta e revelação, mas esta é uma experiência ocidental peculiar dentro de uma estrutura socialmente estabelecida. Cada sociedade cria um jovem à sua imagem, segundo o autor, a pressão da sociedade sobre os jovens se opõe à pressão dos jovens sobre a sociedade.

Finalmente, uma vez que este estudo não tenta delinear todas as possibilidades que gira em torno do tema abordado, novas preocupações para estudos futuros ainda permeiam o tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In.: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação – Juventude e Contemporaneidade. São Paulo: ANPED, n 5 e 6,

p. 25-36, mai/ago.,set/dez.,1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord.). Juventude, juventudes: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006. 744 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co

_obra=64654. Acesso em 29/08/2023.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/86sMfK8NFTD3D7B7dqYgcjB/?format=pdf&lang=pt.

Acesso em: 29/08/2023.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). O Ensino Médio e os desafios da experiência. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014

BRASIL. Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 09/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. PNP 2020: Ano base 2019. Brasília: MEC/SETEC, 2020. Disponível em: https://www.plataformanilopecanha.org/.

Acesso em: 09/07/2023.

Castro, L. R., & Correa, J. (2005). Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In L. R. Castro & J. Correa (Eds.), Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais (pp. 9-16). Rio de Janeiro: Nau.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42.

Acesso em 09/07/2023.

CUNHA, Luiz Antônio. 2002. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al (orgs.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília-DF: Editora Plano, pp. 103-134.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105- 1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 20/08/2023.

DUARTE, Giovana; SPINELLI, Letícia Machado. Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. Revista Sociais & Humanas - Vol. 32 / Nº 2 - 2019. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/36316. Acesso em 08/10/2023.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora,1966.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Ramos, 2004. p.

180-216.

FORACCHI, Marialice. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: 1965. Editora Nacional.

FUNDAÇÃO ITAÚ – Superintendência ITAÚ Educação e Trabalho: O futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras (2023). Disponível em: https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/futuro-do-mundo-do- trabalho-para-as-juventudes-brasileiras. Acesso em 12/09/2023

GROPPO, L. A. (2000). Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. p. 27-38. In: Revista Brasileira de Educação. v. 1, n. 0. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Autores Associados, ago. 2007.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, Dez. 2007. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/344/348. Acesso em 08/10/2023 IBGE: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html#:~:text=Os%20grupos%20que%20compreendiam%20pessoas,da%20popula%C3

%A7%C3%A3o%20residente%20em%202021. Acesso em 29/08/2023.

KUENZER, A. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O Discurso da Flexibilização Justifica a Inclusão Excludente. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 29/05/2022.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084. out.

- dez. 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425009.pdf. Acesso em 18/08/2023.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. Juventude e Trabalho. In: CORREA, Licinia Maria, et. al. Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp- content/uploads/2021/07/Caderno-03-Os-Jovens-e-a-Escola-4.pdf. Acesso em 18/08/2023.

LIMA, Michele P. As mulheres na Ciência da Computação. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, set. 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000300003. Acesso em 08/10/ 2023.

LOPONTE, Luciana Neves. Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10530/1/Dissertacao%20LUCIANA%20NEVES% 20LOPONTE.pdf. Acesso em 18/08/2023.

MACHADO, Nilson José. Educação: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4122951/mod_resource/content/3/Texto%20do%20 Nilson%20Machado%20%28livro%20completo%29.pdf. Acesso em 18/08/2023.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

Primi, R., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala para avaliação do desempenho de alunos de psicologia no estágio em psicodiagnóstico. Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 6 (p. 27). Salvador: Faculdade Ruy Barbosa.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Disponível em:https://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologicaept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica, e%20na%20vida%20em%20sociedade. Acesso em 18/08/2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. Revista Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em 18/08/2023.

NERI, M. Atlas das juventudes – Jovens, população e percepções. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp- content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO.pdf. Acesso em: 25/08/2023.

OLIVEIRA, Luciana da Silva Oliveira e ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; Juventude, Vulnerabilidades e Políticas Públicas. Revista UEMG, V | Nº 9 | 151-163 | jan/jun 2012. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/913/613. Acesso em: 25/07/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Disponível em:

https://unric.org/pt/juventude. Acesso em 25/07/2023.

POCHMANN, Márcio. A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

QUEIROZ, Christina. Desafios da juventude no Brasil. Revista Pesquisa FAPESP, Edição 316 jun. 2022. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desafios-da-juventude-no- brasil/. Acesso em 29/08/2023

QUIRINO, Raquel. Divisão Sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. Trabalho & Educação, Belo Horizonyr, v.24, n. 2, p. 229-246, mai-ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440..Acesso em 08/10/2023.

RAITZ, Tânia Regina, PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0102- 71822008000300011. Acesso em 29/08/2023.

SANTOS, Elza F.; SANTOS, Ieda F.; NERY, Marco A. A. M. Relações de Gênero e Educação Profissional: a Presença das Mulheres. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v30n63/1981-8106-eduteo-30-63-e22.pdf. Acesso em 20/10/2023.

SCOTT, Joan (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação & Realidade, vol. 20 nº 2. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em 29/08/2023.

SILVA, A. P. da.; LEHFELD, N. A. de. S. Trabalho e Juventude no Contexto Contemporâneo: Reflexões Introdutórias Revista da Faculdade de Direito da UFG, v. 43, p.01-20, 2019.

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VON DÖLLINGER, K. R. (1997, janeiro/abril). Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. Boletim Técnico do Senac, 23(1), 2-11.

Capítulo 27

10.37423/250510011

QUESTIONÁRIO MULTIDIMENSIONAL PARA A ANÁLISE DE CONHECIMENTOS PARA A DISCIPLINA DE QUÍMICA ATRAVÉS DARESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Naubert Bezerra de Melo — *Universidade Estadual do Ceará*

Eduardo de Castro Campos — *Universidade Estadual do Ceará*

Micheline Soares Costa Oliveira — *Universidade Estadual do Ceará*

Resumo: O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa do governo brasileiro que visa aperfeiçoar a formação prática de professores por meio da vivência em escolas de educação básica. A Residência Pedagógica tem como finalidade melhorar a qualidade da educação básica ao facilitar a conexão entre teoria e prática, estimular a reflexão sobre a prática docente e impulsionar a produção de conhecimento científico na área da educação. O Ensino de Química tem sido permeado pela dificuldade na aprendizagem de seus conceitos, muitas vezes abstratos. Assim, uma grande parte dos alunos do ensino básico passa de ano sem ter um mínimo de embasamento dos conteúdos que foram vistos no decorrer do. O presente trabalho tem como objetivo avaliar as respostas dos discentes da educação básica por meio de um questionário em relação a disciplina de química. Portanto, pode-se concluir que os resultados indicam que o questionário mostrou que os alunos têm dificuldade em aprender os conceitos de Química, muitas vezes abstratos, e que o residente precisou relembrar alguns conteúdos que os discentes já viram ou não aprenderam de fato. Vale ressaltar também que as experiências vivenciadas com os alunos em sala de aula, possibilitaram ao residente um contato com o processo ensino-aprendizagem e com as práticas pedagógicas para a formação docente.

Palavras-chave: residência pedagógica; ensino de química; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é uma bolsa oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que para se obter essa bolsa, os alunos de graduação dos cursos de licenciatura devem ter cursado metade das disciplinas da grade curricular. O programa tem como objetivo desenvolver as habilidades do graduando e preparar para o mercado de trabalho (Oliveira Neto; Pereira; Pinheiro, 2020).

O PRP em seus projetos institucionais, conforme o EDITAL (24/2022) "[...] têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 03 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.". O programa proporciona aos licenciados a integração entre teoria e prática, permitindo a vivência docente ao estabelecer contato com escolas de educação básica, proporcionando experiências formativas enriquecedoras (Ferreira; Siqueira, 2020).

A Residência Pedagógica tem como finalidade promover uma maior integração entre a formação inicial de professores nas universidades e a prática docente nas escolas. Dessa forma, os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, participando de atividades de observação, regência de aulas e demais práticas pedagógicas sob a orientação de professores experientes. Além disso, o PRP busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, promovendo a aproximação entre teoria e prática, incentivando a reflexão sobre a prática docente e fomentando a produção de conhecimento científico na área da educação.

De acordo com Zanon e Palharini (1995, p.15) "quando os conteúdos não são contextualizados adequadamente, estes se tornam distantes, assépticos e difíceis, não despertando o interesse e a motivação dos alunos". Isso torna o processo de ensino-aprendizagem de química dificultoso fazendo com que surja a necessidade de metodologias diferenciadas.

Ao ensinar Química, é essencial que o professor estabeleça conexões entre os conceitos estudados e a realidade cotidiana dos alunos e a contextualização desempenha um papel fundamental na construção e ressignificação do conhecimento. Aprender Química vai além da memorização de fórmulas e conceitos; envolve compreender o desenvolvimento humano, os fenômenos naturais e as possíveis soluções para melhorar a qualidade de vida no planeta (Silva*et al.*, 2013). Os mapas conceituais surgem como uma estratégia valiosa para integrar os conceitos científicos aos conhecimentos prévios dos alunos, incentivando o pensamento crítico e promovendo uma aprendizagem significativa.

A construção da aprendizagem significativa é gradual, evidenciando que os significados não surgem de maneira súbita. O aluno internaliza os conceitos e atribui-lhes significados por meio de um processo dialógico e interativo com o professor e seus colegas, partindo de situações que dão sentido ao conhecimento (Moreira,2017). Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio de um processo abrangente, que envolve a capacidade de transferir e aplicar o conhecimento em diferentes situações.

O uso de ferramentas e estratégias para identificar os conhecimentos prévios do aluno, se constitui como etapa importante para fundamentar a aprendizagem significativa. E nesse sentido, este trabalho tem o objetivo avaliar as respostas dos alunos da educação básica, por meio de um formulário do Google, em relação a disciplina de química por meio da participação da Residência Pedagógica.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho quantitativo, baseados em dados feitos a partir de um questionário feito pelo *Google Forms* para alunos do ensino médio de uma escola regular. As atividades ocorreram em uma escola estadual no município de Fortaleza, CE. O local aonde o trabalho foi desenvolvido foi a escola de Ensino Médio Doutor Cesar Cals, contemplando uma do 2º ano do Ensino Médio. Com isso, o residente pode realizar uma avaliação do nível de conhecimento da turma em relação aos conteúdos que os discentes viram ano passado e os conteúdos que estão vendo no decorrer do ano letivo para saber se os alunos compreenderam os conteúdos que foram ministrados na disciplina de química. Houve a colaboração de 16 alunos na pesquisa, pois só essa quantidade estava presente no dia que foi aplicado o questionário. As perguntas que foram realizadas para os alunos estão descritas a seguir: 1-Como você avalia seus conhecimentos adquiridos na disciplina de Química no 1ºdo Ensino Médio?, 2-Qual foi a sua maior dificuldade em Química até o momento?, 3-Dentre os conteúdo sabor dados em Química durante seu 1ºano do Ensino Médio, qual você teve mais dificuldade?, 4-O que você espera aprender na disciplina de Química no 2ºano do Ensino Médio?.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos responderam quatro perguntas sobre a importância e os conhecimentos adquiridos em relação ao ensino de Química. Na primeira pergunta, 43,8% disseram que conseguiram um bom conhecimento em Química, 31,3% regular e 24,9% péssimo. Na segunda, 56,3% tiveram dificuldade com o conteúdo teórico, 18,8% não tiveram conhecimentos prévios e 24,9% não se adaptaram ao método de ensino. Esses resultados mostram que o ensino de Química tem sido um desafio em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a terceira pergunta, 41,8% tiveram dificuldade com ligações químicas, 25,5% estrutura atômica, 18,8% com tabela periódica e 13,9% com estados físicos da matéria. Silva (2013) afirma que muitos alunos têm dificuldade em aprender química por causa da forma como ela é ensinada, por isso, sugere-se o uso de metodologias alternativas, como jogos didáticos, para tornar a aprendizagem mais divertida e estimular o raciocínio.

A quarta pergunta é sobre o que os alunos esperam aprender na disciplina de Química no 2ºano do Ensino Médio, 88,8% querem aprender sobre nomenclatura de compostos orgânicos e 11,2% querem ter aulas práticas relacionadas ao conteúdo teórico. Esses resultados indicam que muitos acham a disciplina difícil e não veem a aplicação dos conteúdos no cotidiano. A experimentação ajuda a entender os conceitos científicos, estimula a atividade intelectual do aluno e favorece a aprendizagem significativa, por meio de discussões que exploram as ideias coletivas dos alunos.

As atividades práticas em laboratório têm o potencial de auxiliar os alunos no processo de aprendizado e motivação, especialmente quando estão integradas com o conteúdo teórico das aulas (Giordan, 1999; Akkuzu; Uyulgan, 2016). As práticas de laboratório permitem que os discentes possam relacionar os experimentos com os conteúdos abordados nas aulas teóricas. Essa constatação reforça a ideia de Bieber (1999, p. 605) de que o laboratório de química experimental é uma oportunidade valiosa para os alunos aplicarem os conceitos aprendidos em sala de aula, promovendo um aprofundamento do aprendizado em áreas menos exploradas. Portanto, isso acaba confirmando também a ideia de Silva e outros colaboradores (2022) que práticas experimentais como método de ensino auxiliaram na aprendizagem dos alunos, motivando e despertando questionamentos sobre os fenômenos ocorridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir que o questionário evidenciou as dificuldades dos alunos em conceitos básicos de química, como ligações químicas, tabela periódica e estrutura atômica, cruciais para o entendimento da Química. Diante desse cenário, o residente realizou uma revisão desses conteúdos por meio de listas e aulas de revisão, proporcionando aos alunos a oportunidade de esclarecer suas dúvidas e aprimorar sua compreensão dos temas abordados. Além disso, foram realizadas aulas práticas para que os alunos pudessem associar os conteúdos teóricos com a sua aplicação prática.

Assim, podemos concluir também que a Residência Pedagógica proporcionou ao residente uma experiência incrível para seu futuro, contribuindo significativamente para o crescimento de sua carreira profissional e para a trajetória de sua formação como educador.

REFERÊNCIAS

AKKUZU, N.; UYULGAN, M. A . An epistemological inquiry into organic chemistry education: exploration of unde rgraduate students' conceptual understanding of functional groups. Chemistry Education Research and Practice I z m i r v. 17, n. 1, p. 36 57, 2016.

BIEBER, L. W. Química orgânica experimental: integração de teoria, experimento e análise. Química Nova S ã o P a u l o v. 22, p. 605 610, 1999.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. da S . Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. Revista Práticas de linguagem J u i z d e F o r a v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34019/ 2236 7268.2020.v10.31448

GIORDAN, M . O papel da experimentação no ensino de Química nova na escola São Paulo, v. 10, n. 10, p. 43 49, 1999.

MOREIRA, M. A . Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. Revista do professor de física , R i o G r a n d e d o S u l v. 1, n. 1, p. 1 13, 2017.

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. Práticas Educ ativas, Memórias e Oralidades Rev. Pemo F o r t a l e z a , v. 2, n. 2, p. 1 12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3669.

Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/vi ew/3669.

SILVA, E. F. A. d a et al . A utilização de materiais de baixo custo e de fácil aquisição p ara realização de experimentos de química para alunos das séries iniciais (6º 9ºano): uma ferramenta como descoberta da química oficina, Revista EXTIFAL , M u r i c i , v .1, n.1, p.13 18, 2013.

Disponível: https://periodicos.ifal.edu.br/extifal/article/view/154 .

SILVA, I. E et al . Residência Pedagógica: A Importância de Atividades de Intervenção Experimentais para o Ensino de Química. Mandacaru: Revista de Ensino de Ciências e Matemática R e c i f e , v. 2, n. 1, p. 45 59, 2022. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/mandacaru/article/vi ew/4920.

ZANON, L. B.; PALHARINI, E. M . A química no ensino fundamental de ciências. Química Nova na escola , [S. l.], v. 2, p. 15 18, 1995.

Capítulo 28

10.37423/250510014

A EPIDEMIA DOS CELULARES: COMO A TECNOLOGIA TRANSFORMA UMA SALA, ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS, UM RELATO

Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí - Campus Amílcar Ferreira Sobral

Vitor Carvalho Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí - Campus Amílcar Ferreira Sobral



Resumo: Este relato traz as observações diretas em uma escola estadual durante um dos rodízios como Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), abordando a problemática em volta do seu uso excessivo do aparelho celular, desafiando o processo de ensino-aprendizagem. As observações relatadas foram realizadas nas turmas do 2° e 3° anos, revelando o uso descontrolado do aparelho e a significativa queda no desempenho acadêmico e no aprendizado. Os docentes enfrentam desafios todos os dias para manter a atenção dos discentes e controlar o manuseio dos aparelhos. Ademais, a instituição investe constantemente em métodos que controlem o manuseio dos aparelhos, como advertências, contudo os resultados são pouco efetivos. Diante desse cenário, o trabalho discute a necessidade de estabelecer limites dos dispositivos e propõe brevemente para maximizar os benefícios e minimizar os prejuízos. Sugestões incluem usá-los como ferramenta pedagógica, criação de espaços educativos nos meio digitais, e o aproveitamento de recursos como blogs, padlet e Instagram para envolver os alunos de forma mais efetiva no processo de aprendizagem, como espaços educativos nos meios digitais. Desse modo, a formação contínua é essencial para os desafios impostos pela crescente presença da tecnologia em sala, mantendo a relação de confiança, respeito e diálogo com os alunos, fundamental para o sucesso da prática educativa.

Palavras-chave: ensino médio; aprendizado; distração; residência pedagógica (RP); análise episódica.

INTRODUÇÃO

Esse relato foi construído com base nas experiências iniciais que tivemos de observação como alunos bolsistas do programa de residência pedagógica (RP) ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) no curso de licenciatura em ciências biológicas, no segundo rodízio do programa em uma escola Estadual da cidade.

Durante o nosso planejamento, escolhemos esse episódio por se tratar de um problema relevante e inclusive exposto por residentes anteriores que passaram pela escola. Tal problema foi observado em todas as turmas. O uso excessivo de celulares em sala de aula tem se tornado cada vez mais comum, mas o que acontece quando esse uso se torna excessivo? Em ponto essas ferramentas contribuiriam para resultados positivos? Essas perguntas marcam o início de um testemunho, quando observamos uma situação preocupante nas turmas, muitos alunos passavam a dedicar mais tempo as telas de seus celulares do que às atividades propostas pelos professores. O resultado foi uma queda significativa no desempenho acadêmico e na qualidade do aprendizado. Vejo que o uso consciente da tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado, mas é necessário estabelecer limites para evitar que ela se torne um obstáculo para o sucesso escolar.

Souza (2009) ressalta:

> Se existem algumas coisas ruins, como por exemplo, a pessoa usar o celular para fazer um joguinho em sala de aula ou para fazer ligações, isso requer uma postura da escola em relação aos alunos. Se é impossível ensinar um comportamento de uso de celular a um estudante, o que será possível?

A ligeira mudança social junto aos meios tecnológicos, tem alterado progressivamente como as pessoas se relacionam. Logo é necessário entender essa mudança. Para o autor Guareschi (2005, p.33). “Se a sociedade está mudando de forma tão rápida a escola não pode esperar, ela precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela....”. *Então, será que a melhor possibilidade é aproximar a tecnologia e mostrar como usar? Saberíamos como? Quais os prejuízos de não conseguir isso? Quais as vantagens de conseguir alcançar isso?* Essas são as perguntas que a sociedade atual e que nós como residentes nos fizemos durante o período de observação.

O uso excessivo não afeta apenas alunos, mas também professores que não veem mais sentido em continuar alertando para o problema e passam a colaborar com o empecilho. Parênteses à parte, não é difícil negociar o que pode e o que não pode ser feito quanto ao momento de uso. Na vida diária de trabalho, professores fazem isso da mesma forma que estabelecem outras regras de convivência na escola. As disputas mais comuns que podem surgir, acontecem precisamente porque as regras de

utilização dos telemóveis não estão claramente definidas (Nóvoa, 1992). Nesse sentido, é comum ver professores usando celular quando estão aplicando provas, exercícios ou atividades avaliativas, isto é, a regra não é necessariamente clara e respeitada, *por que ele está usando o celular quando deveria dar o exemplo?* O ambiente escolar é uma fusão de informação e comunicação ajustadas com base nas medidas previamente planejadas, cabendo sempre que possível espaço para adaptações (Silva, 2012).

Em síntese Imbernón afirma:

> um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência a que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender e/ou ensinar em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; o novo papel do educador como gestor e mediador de aprendizagem (2000, p. 80).

Embora as novas tecnologias tenham transformado a forma como aprendemos, o papel do professor continua sendo fundamental na orientação, motivação e interação com os alunos. As escolas precisam se adaptar a essas mudanças para proporcionar uma educação de qualidade.

> A instituição que educa deve deixar der ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (Imbernón, 2000, p. 09).

Nesse sentido, o uso do celular na sala de aula, é importante considerar os desafios e as implicações que podem surgir, como distrações virtuais que podem atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. O professor desempenha um papel fundamental na abordagem pedagógica e na busca por estratégias eficazes de integração da tecnologia (Silva, 2012). Partindo dos pressupostos anteriores o objetivo desse trabalho é relatar os efeitos do uso de celulares em sala de aula com base em uma simples observação de comportamento do alunado, avaliando seus impactos positivos e negativos no processo de ensino-aprendizagem, bem como propor possíveis estratégias para maximizar os benefícios e minimizar os prejuízos dessa tecnologia de forte crescimento atualmente.

METODOLOGIA

O método de coleta de dados baseou-se na observação direta de eventos ou fenômenos para obter informações feitas numa escola estadual da cidade de Floriano- PI. Nesse tipo de abordagem, registro observado ocorre de forma sistemática e imparcial. Para Gil (2008) constitui a forma mais adequada

de conhecer a realidade, uma vez que nesse campo o pesquisador interfere minimante. Nesse sentido, o ambiente expõe acontecimentos que podem ser registrados, os eventos ou comportamentos no contexto natural mostram a possibilidade de captar nuances, padrões e relações. Para que isso ocorra, conforme Beuren (2003) a observação consiste em ver, ouvir, e examinar fatos. Logo, esse trabalho envolveu a observação de comportamentos frequentes durante as semanas na escola em torno do uso de celulares, referente ao segundo rodízio da residência. Ao observar preliminarmente quatro turmas diferentes, percebemos o uso excessivo e descontínuo de celulares em sala. As classes acompanhadas foram: duas turmas de trilhas em dois segundos anos (com 3 alunos pela tarde e 9 pela manhã), duas turmas de segundo ano em biologia (com 8 alunos pela tarde e 15 pela manhã) e uma do terceiro (com 26 alunos matriculados) com a quantidade de alunos que frequentam a turma sempre variando.

Fachin (2006) entende as técnicas de observação como um procedimento básico de natureza sensorial, e como um processo pelo qual os pesquisadores entram no mundo dos fenômenos empíricos se conseguirem apreender com precisão os aspectos essenciais e contingentes dos fenômenos no contexto do campo. Observar essas turmas foram de imensa importância para adquirir informações, compreender melhor o mundo, principalmente quanto à invasão e aos danos causados pelos meios tecnológicos à sociedade e para a tomada de decisões.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nos primeiros dias de observação sentamo-nos na fileira do lado, de encontro com a parede, observando atentamente o professor enquanto ele tentava transmitir o conteúdo. Eram poucos os professores que conservavam o entusiasmo e isso, no entanto, não era o suficiente para direcionar a atenção dos alunos ao conteúdo da turma, que imersos em seus próprios mundos digitais, pareciam alheios à aula. E imensamente preocupante observar que as máquinas e seus diversos recursos digitais não assumem apenas vagas de trabalho e geram desemprego, mas também “roubam” a atenção das pessoas em situações simples do dia-a-dia, como, por exemplo, acompanhar uma aula.

As reclamações feitas pelo professor a turma eram constantes, a medida que eu levantava seu olhar para a turma, curvava-se em uma expressão de desapontamento. Pois não importava o quanto eles se esforçam na aula, minutos depois o rosto dos alunos estava iluminado pelas telas dos celulares novamente, completamente desconectados do momento presente. Ele se dedicava constantemente a ensinar e compartilhar conhecimento, mas a barreira invisível entre ele e seus alunos, provocada

pela tecnologia, os afastavam. O docente procurava captar a atenção dos alunos, elevando a voz ou formulando questionamentos sobre o tema em discussão. No entanto, suas palavras eram completamente ignoradas. Os dispositivos celulares permaneciam firmemente seguros nas mãos dos estudantes, como uma extensão adicional de seus corpos, isto é, não importava o quanto a aulas exaltassem os conteúdos mais prováveis de cair na prova, a desatenção ocasionada pelos aparelhos levava os alunos a não se preocuparem com o risco de obterem notas baixas.

É muito comum que alunos sejam retirados da sala por não atenderem a comandos básicos como, por exemplo, o de pararem o uso no momento da aula, inclusive pelo uso de jogos (games) em sala. Um dos momentos mais difíceis foi ouvir casos em que alguns alunos trocaram desentendimentos e quase iniciaram uma agressão física com professores por conta do uso excessivo do celular. Fui informado que muitos alunos da instituição enfrentavam déficit em interpretação, leitura, notas e aprendizado, principalmente provocado pelo mundo tecnológico. Este reflexo era imenso na instituição. Muitas vezes a realidade de celulares estavam afetando até os professores, dado que alguns passavam atividades a turma e permaneciam sentados mexendo no celular sem se movimentar ou auxiliar em alguma dúvida na turma, reflexo, muitas vezes, de sua desistência em competir por atenção, manifestando o desinteresse por investir em novas didáticas. Nesse ponto, para as novas didáticas, é necessário considerar a adaptação dos contextos tecnológicos ao ambiente escolar. Neste contexto, a percepção da profissão docente diante dos desafios da globalização, do avanço do conhecimento e informação é:

> [...] que a profissão docente foi um campo repleto de misticismos, de conhecimento cheio de contradições. Avançou-se mais no terreno das idéias e das palavras que no das práticas alternativas de organização. É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, desvelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa. Para tanto, temos de compreender o que ocorre ante as especificidades relativas às áreas do currículo, às estruturas espaços-temporais que impedem novas culturas de organização, à participação ativa da comunidade, à dinâmica e a comunicação dos grupos, à escolarização pública, à veloz implantação das novas tecnologias da informação [...] (Imbernón, 2000, p. 37).

Conversando com alguns professores descobrimos que a instituição já investiu em alguns métodos para os alunos reduzirem o uso ou que parassem de usar em sala. Um desses foi a “bandeja de celulares”, que não surtiu muito efeito, de um lado por nem todos os alunos colaborarem e por outro o medo do desaparecimento de aparelhos. Outra possibilidade era impedir que trouxessem celulares

de casa, mas também a ideia não prosperou. A reunião com pais e mestres já não mostravam mais solução, dado que os pais não conseguiam impedir o uso pelos seus filhos. As reuniões eram apenas medidas paliativas.

Nós podíamos ver a frustração no rosto de alguns professores. Eles se esforçavam para criar um ambiente de aprendizado envolvente e interativo, mas era constantemente desafiado pela distração constante dos dispositivos eletrônicos). Os desafios desses professores refletiam uma sensação de impotência diante dessa realidade. Os alunos, mergulhados em seus próprios espaços virtuais, não conseguiam perceber decepção do professor. Nós estávamos apenas como observadores, todavia seríamos regentes da disciplina em algumas semanas e isso também nos frustrava, *o que poderíamos fazer? Como poderia resgatar a atenção e o interesse dos alunos por meio de palavras ou gestos*? *E se nenhum der atenção a aula e nós tivermos que reclamar?* Uma das muitas coisas que pensamos é se poderiamos usar os celulares como arma de aprendizado. Freire (1996) sinaliza para a importância da formação inicial e continuada destacando a criticidade do professor perante ao uso tecnológico.

> Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso denunciar se não conheço. (...) Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Eis aí a grande responsabilidade do professor perante a imensa demanda de produtos tecnológicos em questão (FREIRE, 1996, p.28).

Ao ler alguns textos incentivado pela orientadora durante os encontros, observamos que uma ideia interessante, que os professores não investiam em nenhum momento, era na construção de espaços educativos nos meios digitais, como, por exemplo, páginas em blogs como mostrou o trabalho de Piuzana e Silva (2015) *"O desenvolvimento de Blogs como estratégia pedagógica no ensino por investigação"* que ressaltou como o uso de recursos digitais para atividades são vantajosas para motivar a turma. Outro recurso é o uso do padlet (divulgação de imagem e texto) ou Instagram. Essas ferramentas poderiam ser utilizados como um forte incentivo e poderiam ser uma opção para a divulgação de atividade avaliativas da disciplina, algum material estudado em sala, essencialmente quando incluírem imagens ou textos que motivariam os alunos a pesquisar e remodelar informações de outras fontes (livros) para divulgarem nesses meios, proporcionando a construção de sujeitos ativos e não apenas passivos como ocorre quando o decente libera uma atividade em formato de questões que podem ser facilmente plagiadas pelo google, como ocorreu com alguns residentes anteriores.

Conforme Silva (2012), existem diversas oportunidades de utilização do celular para a produção de materiais que podem ser empregados em sala de aula, como a criação de vídeos, imagens e acesso a

sites onde esses materiais estejam disponíveis na internet, permitindo que os alunos possam interagir e discutir o conteúdo em sala de aula com o uso do celular. Nesse sentido “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” Freire (1996, p. 65), significando que o processo educativo deve ser marcado pela coragem do educador de estar disposto a enfrentar os novos desafios do século e se dispondo a aprender. Assim, não é favorável a exclusão ou a extensa rigidez de celulares nas escolas, já que a tendência é que os avanços digitais se tornem constantes. Pois, é por meio do conhecimento da realidade a que estão inseridos (alunos e professores) que poderão se engajar de maneira crítica e participativa.

Outras experiências e sugestões pedagógicas para o uso de telefones móveis em sala de aula e fora dela são listadas por Antônio (2010).

> [...] se você em algum momento faz cálculos em salas de aulas e solicita que os alunos os façam, e a menos que por alguma boa razão eles devam fazer esses cálculos com algoritmo específicos e usando papel e lápis, então considere fortemente a possibilidade de usar os celulares como calculadora4. Além disso, se você é professor de matemática e quer ensinar seus alunos como resolver expressões aritméticas obedecendo as regras de procedência de operadores, considere que o uso de calculadoras, e, portanto, celulares, consiste em um método bastante eficaz de fazê-lo5, pois as máquinas seguem a ordem que nós determinamos para as operações. Se você marca datas de provas, entregas de trabalho ou outras datas que considera importante que os alunos se lembrem, peça-lhes que anotem essas datas (...) na agenda do celular que tem mecanismos de alerta. Já é possível criar serviço de envio de mensagens de aviso por e-mail ou via torpedo. Pelo celular é possível receber atualizações de sites, blogs e até mesmo de mensagens de Twitter, bem como fazer o caminho oposto. Se quiser dar um passo adiante você pode criar um serviço desses e disponibilizar para seus alunos; o telefone celular também é um serviço de leitura de notícias e de publicação de notícias6 (p.05).

Portanto, é imprescindível que os educadores assumam o desafio de ampliar suas habilidades e explorar as tecnologias da informação e comunicação existentes na escola, a fim de tornar as aulas mais atrativas e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos uma grande lição naqueles dias de observação, o poder da conexão humana é cada vez mais diminuto e superar as distrações imposta pela tecnologia sempre será um desafio novo diante dos vários que a educação enfrenta, principalmente quando vivemos numa nova sociedade "a sociedade TikTok". E uma das vítimas é a educação, essencialmente, o professor, que continua lutando para despertar a curiosidade e o desejo de aprender em seus O RP tem sido uma etapa fundamental na nossa formação como educador, pois tem permitido colocar em prática os conhecimentos

adquiridos na teoria, vivenciando o cotidiano escolar e desenvolvendo habilidades essenciais para o exercício da profissão tornando um profissional mais preparado, competente e comprometido com a educação. Entendemos que a formação é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. A relação com os alunos é fundamental para o sucesso da prática educativa. É preciso estabelecer uma relação de confiança, respeito e diálogo para que haja uma troca de saberes e um ambiente propício ao aprendizado. Compreender as necessidades e se colocar no lugar do aluno, entender seus interesses, criar estratégias pedagógicas mais eficazes são formas positivas de promover uma educação mais significativa e transformadora mesmo com os constantes desafios em sala de aula, mas sempre entendendo que isso é um trabalho para um dia de cada vez.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. C. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular). Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010.

BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21431/1/2006_dis_ognazevedo.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Reedição 2008. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/.../Pedagogia_do_Oprimido.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/detalhes_produto.aspx?prd_des_ean13=9788522431694. Acesso em: 15 set. 2023.

GUARESCHI, P. A. Mídia, educação e cidadania: tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 80.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação – temas educacionais. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia, 1992.

PIUZANA, T. M.; SILVA, N. S. da. O desenvolvimento de Blogs como estratégia pedagógica no ensino por investigação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 10., 2015, Águas de Lindóia. Anais [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1–8.

SILVA, M. G. da. O uso do aparelho celular como recurso pedagógico em sala de aula. 2012. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Amapá.

SOUZA, R. A. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 111-118.

Capítulo 29

10.37423/250510017

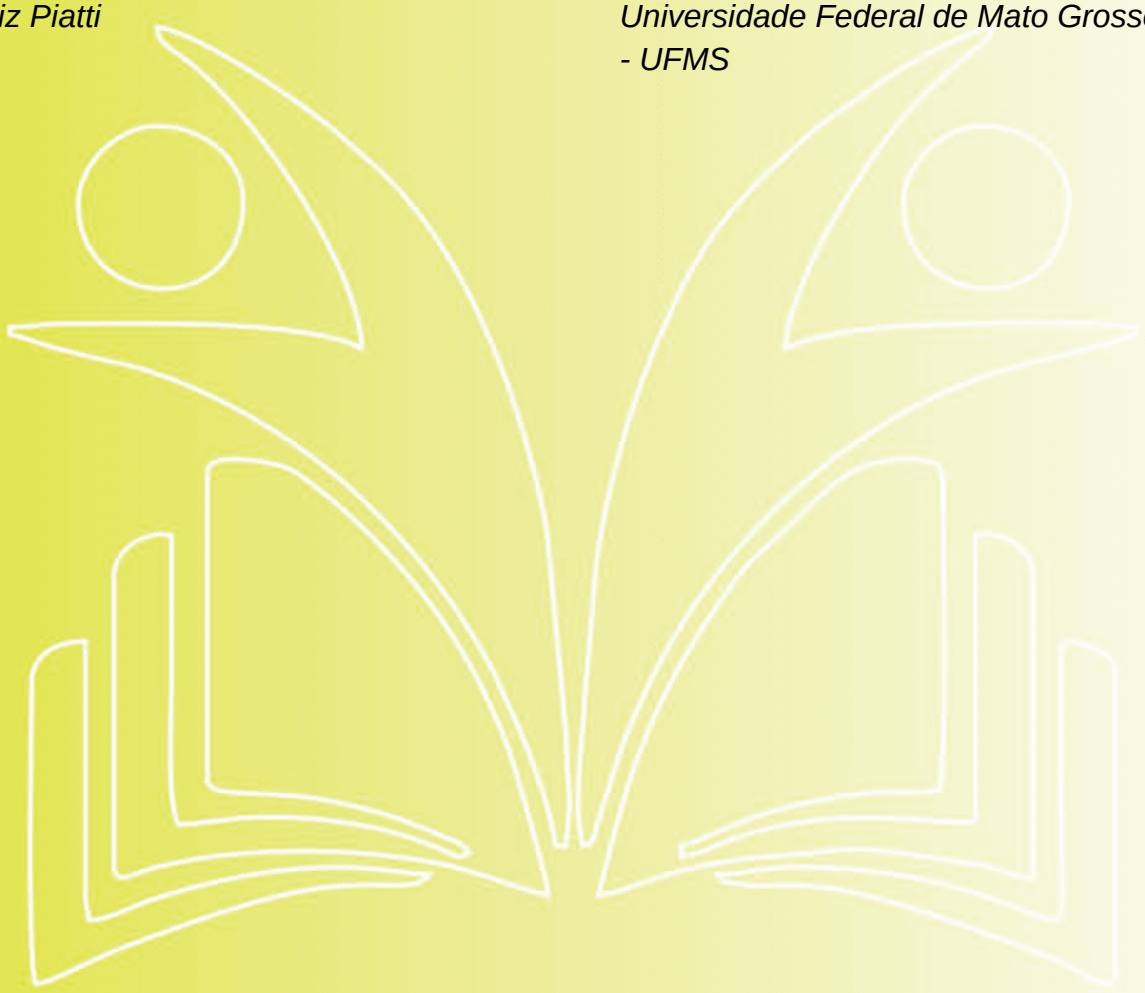
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MÓDULO I DO PROGRAMA MS ALFABETIZA - TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

Maria Inez Domingues Galeano

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS



Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, associada à linha de pesquisa "Processos formativos, práticas educativas, diferenças". Tem como foco a análise da formação de professores proposta pelo Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança. O texto fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico-dialético. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e utiliza a metodologia do Estado do Conhecimento, com mapeamento de Teses e Dissertações, levantamento de concepções teóricas, avaliação dos módulos da formação presencial do programa, análise das atividades da coletânea disponibilizada aos professores participantes do programa, análise da avaliação realizada com os alunos do 2º ano, políticas educacionais de alfabetização e documentos oficiais que norteiam o funcionamento do programa. O objetivo do artigo é analisar a formação continuada do Módulo I do referido Programa. Há um caminho teórico a ser percorrido para que o professor compreenda a prática como consequência da teoria. Dentre as variadas situações de reflexões com os professores, é relevante discutir sobre os prejuízos ao ensino e à aprendizagem proporcionados pelo contexto pandêmico. O Programa é um indicativo de possibilidades de recompor tais prejuízos, diante da sua configuração. É de suma importância que o professor, por meio da formação continuada, logre reconhecer o ensino sistematizado como um dos instrumentos possíveis de transformação na formação de crianças em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Formação Continuada, Programa MS Alfabetiza, Módulo I.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa3 de Doutorado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”. Tem como foco a análise da formação de professores alfabetizadores proposta pelo Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança. O processo de análise fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, com contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico-dialético. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e adota a metodologia instituída no Estado do Conhecimento, com mapeamento em Teses e Dissertações, levantamento de concepções teóricas, análise dos módulos da formação presencial do programa, análise das atividades da coletânea disponibilizada aos professores participantes do programa, análise da avaliação realizada com os alunos do 2º ano, políticas educacionais de alfabetização e documentos oficiais que norteiam o funcionamento do programa. Neste artigo, o objetivo é analisar a formação continuada do Módulo I do Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança do Estado de Mato Grosso do Sul.

Partimos do princípio de que a formação inicial e continuada de professores deve ter, como base, o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica e promova o desenvolvimento humano. A teoria histórico-cultural tem como foco o desenvolvimento do homem[1]. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial", ou seja, em um ensino de qualidade, desenvolvimento e aprendizagem estão ligados, não de modo contínuo, quando a criança usa o que sabe e busca a colaboração do professor.

Saviani (2005) aponta que, para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Orientado por essas perspectivas, o professor realiza, na escola, a mediação do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes, que prima pela humanização de cada indivíduo, através do processo de transmissão e apropriação da cultura. É através da socialização do saber elaborado, sistematizado, erudito, que se concretizam a especificidade e a razão de existir da educação escolar.

O ser humano precisa estar em contato com o outro para se desenvolver; o meio social em que vive é a fonte desse desenvolvimento. De acordo com Martins (2011), tanto para a psicologia histórico-

cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, o homem é um ser social e seu desenvolvimento vincula a sua atividade à natureza. Ambas se assentam no materialismo histórico-dialético.

Nas palavras de Tuleski (2008), a educação é sempre um fenômeno social, inclusive a educação escolar. O professor não deve ser apenas um instrutor, mas um organizador do meio social. Necessita, assim, de conhecimentos científicos para, de fato, atuar como professor: “Esta é a fórmula exata da educação. E para isso é completamente necessário que o mestre saiba de forma concreta e rigorosa por quais canais deve desviar as tendências naturais da criança, que devem fazer girar a qual mecanismo” (Vygotski, 1991, p. 161).

Assumir o papel de docente requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de trabalho em cada idade, bem como ter claros os fins educativos propostos pela própria sociedade. A Psicologia, para Vygotski (1991), deveria dar o embasamento científico à Pedagogia: “renunciar a psicologia significa renunciar à pedagogia científica” (Vygotski, 1991, p. 144).

Saviani (2003) declara que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Em outras palavras, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, o que inclui o próprio homem. Assim:

> O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Todo esse processo de aquisição dos complexos culturalmente formados durante os séculos por gerações anteriores demanda da apropriação herdada pela prática histórico-social, que é disponibilizada para cada indivíduo, sempre com a mediação de outros indivíduos, por meio de processos educativos, no ambiente escolar, onde ocorre a humanização. Para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais, nem se identifica com o seu simples pertencimento à vida social (Martins, 2011, p. 212).

Diante do exposto, não podemos deixar de evidenciar que vivemos em um contexto capitalista. Conforme Nagel (2019), engendrou-se historicamente a concepção do indivíduo como mero espectador, que passivamente observa os fenômenos da realidade com o raso conhecimento que lhe é dado por meio dos instrumentos de controle e apartado das práticas sociais. Esse entendimento

impõe contradições à formação de professores, que pode ser direcionada à reprodução das relações de trabalho alienado. Para Lukács (2013), o homem é o resultado de sua própria práxis. Dessa forma: "Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram" (Marx, 2011, p. 25).

A humanidade, então, resulta das objetivações internalizadas. Em uma sociedade de classes, como a nossa, são reservadas diferentes condições desiguais de humanização. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes, pois ressaltam a necessidade de superação da ordem econômica que, durante anos, vem buscando estratégias para se apropriar, de forma privada, dos produtos do trabalho humano, o que inclui o trabalho intelectual.

O PROGRAMA MS ALFABETIZA-TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

No início de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da Covid-19, frente a um cenário desconhecido e assustador. Em março, o Brasil decretou o isolamento social, permanecendo em funcionamento somente os serviços essenciais. As escolas suspenderam as aulas presenciais e, da noite para o dia, o ensino transformou-se em ensino remoto, não só no Brasil, mas no mundo todo. A educação, como dimensão social, responsável pelo processo de apropriação e transmissão dos conhecimentos, precisou se organizar para garantir a recomposição da aprendizagem.

Em meio ao contexto histórico pós-pandemia Covid-19, o Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança foi instituído por meio da Lei Nº 5.724, de 23 de dezembro de 2021, como uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores do estado de Mato Grosso do Sul. Os objetivos do Programa foram o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas, nas etapas Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à idade e ao nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação, em regime de colaboração técnica e financeira, visando à execução das ações, firmou parcerias com os municípios sul-mato-grossenses, para a adesão ao Programa, através dos órgãos responsáveis pela política educacional municipal. O Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança inseriu, como um dos eixos estruturantes, a Formação Continuada de Professores, com a adesão dos 79 municípios.

A formação consistiu em dialogar sobre as estratégias de recomposição das aprendizagens, com referência às habilidades essenciais que devem ser consolidadas para a alfabetização dos estudantes do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental. Com esse objetivo, o Programa MS Alfabetiza iniciou em 2022, com o Módulo I, que foi apresentado aos professores cursistas através de textos promovendo reflexão sobre o momento histórico que influenciou diretamente na sua criação. Neste artigo, buscamos analisar o Módulo I.

Concomitantemente com a formação continuada, os professores trabalham em sala de aula com a "Coletânea MS Alfabetiza", com os alunos do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental I. Conforme consta, o material foi produzido em conformidade com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e aborda a sua cultura e as suas diversidades, buscando fortalecer, no estudante, o sentimento de pertencimento e valorização cultural, por meio de textos produzidos por autores do estado de Mato Grosso do Sul, articulados a uma proposta didática para formar leitores e escritores.

No ano de 2023, o Programa teve sequência quando o Secretário de Estado de Educação, Hélio Queiroz Daher, regulamentou a execução do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, tendo em vista o disposto na Lei 5.724, de 23 de setembro de 2021, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, através da Resolução/SED 4.177, de 5 de abril de 2023, nas redes estadual e municipais de Ensino.

METODOLOGIA

Fundamentada na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico-dialético, a pesquisa em andamento, intitulada Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul - Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança busca compreender a essência do objeto presente na estrutura teórico-metodológica da formação continuada do Programa MS Alfabetiza.

Algumas questões são alvo de reflexão: Qual é a proposta teórico-metodológica da formação continuada do Programa MS Alfabetiza? Quais estratégias nas ações do programa buscam a melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais para transformar os desafios para a alfabetização dos estudantes matriculados nas escolas públicas sul-mato-grossenses? Quais são as diretrizes do programa? Quais instrumentos possibilitam a análise dos resultados das avaliações? Como as parcerias em regime de colaboração subsidiam o Programa? Com tais questionamentos, a

problemática formulada para a pesquisa em andamento é indagar em que concepção de formação se fundamenta a proposta teórico-metodológica do Programa MS Alfabetiza.

Nas palavras de Nagel (2019), a busca metodológica consiste exatamente em desvendar o movimento, em identificar as condições de existência de uma determinada formação social, em dar conta da luta que os homens travam entre si, em explicar como e por que os homens produzem e satisfazem as suas necessidades.

O método de análise marxista adotado destaca-se pela característica da evolução da espécie humana, possibilitando compreender que o que diferencia o homem do animal é a capacidade de transformar a natureza, de criar a sua própria condição de existência e de regular o seu próprio comportamento, por meio da sua atividade prática, o trabalho.

A estrutura da investigação baseia-se em uma revisão bibliográfica e documental, além de coletas em mapeamento de teses e dissertações sobre os temas pertinentes, utilizando a metodologia instituída como Estado do Conhecimento, conforme a seguinte acepção:

> Esta estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, conhecida como "Estado do Conhecimento", consiste na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A pesquisa inclui o levantamento de concepções teóricas relacionadas à formação de professores alfabetizadores no Brasil, a análise dos documentos oficiais que norteiam o funcionamento do Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança, os estudos sobre os módulos da formação presencial do programa, a análise das atividades da coletânea disponibilizada aos professores participantes do programa e a análise da avaliação realizada com os alunos do 2º ano.

Tomando como referência os estudos de Martins (2010, 2011, 2019), Saviani (2003, 2005, 2009), Vygotski (1991, 2001, 2007) e outros, a pesquisa em andamento pretende pensar o sujeito, o professor, no processo histórico-social e na totalidade sócio histórica do homem, o que propicia conceber o indivíduo, em sua singularidade, como ser social e histórico.

Devido ao curto espaço disponibilizado neste artigo, expomos, a seguir, as análises iniciais do Módulo I da formação continuada do referido Programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro módulo da Formação Continuada do Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança intitula-se Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. A formação continuada, organizada pela Secretaria de Estado de Educação (SED) e Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR), buscou acolher o professor alfabetizador e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua prática pedagógica, por meio de estudos, trocas de experiências e discussões que subsidiaram repensar a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua.

De acordo com Martins (2009), a formação de professores, inicial ou continuada, deve assegurar a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, domínios teórico-metodológicos e técnicos, bem como ser uma via estruturante de recursos afetivo-cognitivos para que tais profissionais reconheçam seu trabalho em sua cientificidade, em sua criticidade e em seu potencial transformador. Para tal, é de suma importância que o professor logre, através da formação, reconhecer a educação e o ensino sistematizado como instrumentos de transformação da realidade.

Entre as orientações repassadas ao Formador Municipal, constavam: receber os cursistas de forma acolhedora; organizar grupos de trabalho com 4 a 5 pessoas, se possível, integrando professores que atuam com o 1º e o 2º anos. Feito isso, a formação foi iniciada com a apresentação do slide preparado pela equipe responsável pelo Programa MS Alfabetiza, que primeiramente orientou os Formadores Municipais, que formaram os cursistas em seus municípios.

Durante toda a formação, o slide Módulo I permaneceu projetado. Seguindo as indicações, o formador fez a leitura e os comentários, “evidenciando que o trabalho visa oportunizar reflexões conjuntas sobre os impactos da pandemia na educação e a intencionalidade de traçar estratégias que possam auxiliar os estudantes na recomposição das aprendizagens” (Módulo I, 2022). Os slides foram preenchidos com as informações pertinentes a cada município, para que os professores tivessem acesso aos articuladores do Programa MS Alfabetiza.

Alguns textos referiram-se ao momento histórico de 2020, quando o mundo e o Brasil precisaram decretar o isolamento social, situação que impactou os aspectos cognitivos e socioemocionais de todos os envolvidos com a educação, principalmente os professores e os estudantes.

Como objetivo geral, o Módulo I (2022) buscou analisar os impactos causados pela pandemia na alfabetização, visando à proposição de estratégias de recomposição das aprendizagens, considerando as habilidades essenciais que não foram consolidadas nos anos anteriores, em 2020 e 2021. Como

objetivos específicos, intencionou-se traçar estratégias de recomposição das aprendizagens, a fim de mitigar os impactos da pandemia no processo de alfabetização e letramento dos estudantes sul-mato-grossenses.

Enfatizamos que a determinação de objetivos remete à finalidade do trabalho educativo, que é produzir a humanidade em cada indivíduo, através do patrimônio humano-genérico, trazido pelos clássicos: "clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado" (Saviani, 2003, p. 28). Conforme Saviani (2007), os objetivos definem prioridades, o que possibilita decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Dessa forma, "os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é" (Saviani, 2007, p. 48).

A recomposição das aprendizagens tornou-se necessária:

> Formador(a), é de extrema importância que no decorrer de sua exposição, você apresente que a terminologia "recomposição das aprendizagens" vem sendo utilizada por diversos países em resposta às emergências educacionais ocasionadas por contextos de crise e guerra. Portanto, no entendimento deste processo formativo, utiliza-se essa terminologia alinhando-se às propostas internacionais. No entanto, esclareça que alguns municípios utilizam a nomenclatura "recuperação das aprendizagens" como mesmo viés de recomposição (Módulo I, 2022).

O Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022, implantou a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. No Capítulo I, Art. 1º, ficou instituída a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, por meio da qual a União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implantou estratégias, programas e ações para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica. Capítulo II, Art. 2º IV - recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens (Brasil, 2022).

O Módulo I (2022) menciona que a realidade de recomposição não foi um fator só brasileiro, mas sim global: diversos países e redes de ensino reinventaram-se para gerir esse intermédio desafiador. Não existe um modelo único para recompor a aprendizagem: a recomposição deve ser programada de acordo com um aparato pedagógico, estipulando o que foi perdido em termos de aprendizagem e o que precisa ser resgatado.

O roteiro de Formação do Programa MS Alfabetiza foi organizado em cinco momentos. O primeiro foi a acolhida, com o tema "Como eu me sinto". No slide, após algumas imagens pertinentes, foram expostos os seguintes questionamentos: "Qual(is) imagem(ns) representa(m) o seu sentimento diante dos desafios encontrados neste ano na sua turma de alfabetização? Qual(is) imagem(ns) representa(m) o seu sentimento diante dos desafios da recomposição da aprendizagem e da alfabetização na idade certa?"

No segundo momento, foi executada a Atividade I, intitulada "Por quê?", com a projeção do vídeo da música "Oito anos", de Adriana Calcanhoto. Essa etapa também introduziu aos cursistas uma série de questionamentos que permeiam o imaginário do estudante, como: "Em sala de aula, quantas vezes já paramos para responder um determinado "por quê", ou mesmo, quantos "por quês" já foram deixados de responder?".

O terceiro momento trouxe a Atividade II, com o tema "Os impactos da pandemia no processo de alfabetização". O slide exibiu algumas informações do cenário pandêmico, como "O que dizem os estudos no Brasil?" O país registrou uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais, durante o ano letivo de 2020; suspensão das atividades presenciais das escolas; 5,1 milhões de estudantes foram impactados; aumento da desigualdade de aprendizagem entre os estudantes; altos índices de evasão escolar; e baixo rendimento escolar (Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira). Estima-se que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais (Fonte: Vozes da Educação, 2021).

Conforme levantamento da Fundação Lemann e do Instituto Natura, há três grandes desafios que evidenciam os impactos da pandemia à educação: Aumento da evasão escolar; aumento das lacunas de aprendizagem; e piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores (Fonte: Fundação Lemann[2] e Instituto Natura[3], 2022). Os gráficos do Estudo da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal evidenciam os impactos da pandemia em relação à linguagem e à matemática dos estudantes matriculados no segundo ano da Pré-Escola em 2020, fazendo um comparativo com estudantes que frequentaram a escola de forma presencial, em 2019. A atividade teve o objetivo de frisar a importância da recomposição das aprendizagens no processo de alfabetização e letramento.

A Atividade III, do quarto momento, tratou da temática "Estratégias de recomposição das aprendizagens". Os formadores foram avisados que, para o desenvolvimento dessa etapa, seria utilizado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, com habilidades de Língua Portuguesa do

1º e do 2º anos. Caso o município possuísse um currículo próprio e matriz de habilidades essenciais/prioritárias construída para a Recomposição das Aprendizagens, caberia ao formador organizar esses materiais durante esse momento da Formação. O objetivo da atividade foi fomentar estratégias, considerando a concepção da recomposição das aprendizagens, isto é, olhar para as habilidades não consolidadas dos anos anteriores e do ano vigente. O objetivo abrangeu explorar o Currículo, com foco em habilidades que se articulem e considerando a progressão das aprendizagens. O quinto e último momento da formação configurou-se na Avaliação do Módulo, quando o formador providenciou o QR Code para a avaliação, conforme o *link* disponibilizado aos cursistas (não tivemos acesso).

Diante dos objetivos traçados para cada atividade da formação continuada do Programa MS Alfabetiza, concordamos com Martins e Marsiglia (2015), que asseveram que cada objetivo deve considerar o sujeito a quem se destina o determinado conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até o momento e as peculiaridades de sua faixa etária[4]. Como já citamos, sobretudo o desenvolvimento do indivíduo não é garantido por fatores naturais, mas por condições sociais de vida e de educação. Em função dessa articulação, o Programa MS Alfabetiza estabeleceu os recursos e os procedimentos que deveriam ser utilizados na recuperação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que o homem, ao longo da história, vai se constituindo como gênero, ser genérico e que tem sua origem, segundo Duarte (1993), decorrente da evolução da vida, isto é, trata-se de um processo com leis imanentes à evolução das espécies, não sujeitas a qualquer tipo de vontade consciente. O futuro do ser humano, conforme Pino (2005), fica atrelado às condições reais de existência que encontram no meio social e cultural. Essas condições variam de um meio a outro e de certos indivíduos a outros, dentro de um mesmo meio, em função dos fatores que marcam a história social dos homens.

As condições do meio social ficaram evidentes durante o período pandêmico da Covid-19, além das desigualdades em termos do acesso à tecnologia, por parte dos alunos. A implementação das estratégias de ensino remoto, em caráter emergencial, também afetou o trabalho docente e a saúde dos professores.

O Programa em pauta adota uma formação continuada em que reconhecemos potencial e urgência. Ao analisá-lo sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, nas ações

trabalhadas no Módulo I (2022), consideramos que há um caminho teórico a ser percorrido que favoreça, ao professor, compreender a prática como consequência da teoria. Há muitos indicativos de possibilidades de reflexões junto aos professores sobre o contexto pandêmico, que trouxe prejuízos ao ensino e à aprendizagem. O Programa abarca um leque de viabilidades que visam à recomposição de tais prejuízos. Consideramos que é de suma importância que o professor, por meio da formação continuada, apreenda a educação e o ensino sistematizado como um dos instrumentos que detêm a exequibilidade de transformação na formação de crianças em processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Intitui a Política Nacioanal para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União, publicado em: 24/05/2022, Edição 97, Seção: 1, pág. 1, órgão: Atos do Poder Executivo. Brasília- DF.

DUARTE, Newton. A individualidade para si. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. LEI Nº 5.724, DE 23 DE SETEMBRO DE 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial nº 10.642, de 24 de setembro de 2021, páginas 6 a 9.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.RESOLUÇÃO/SED N. 4.177, DE 5 DE ABRIL DE 2023. Regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico n. 11.126 10 de abril de 2023 Página 32.

LEONTIEV, A.N. – O Desenvolvimento do Psiquismo, 2ª ed., traduzido por Rubens Eduardo Frias, São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social – II. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARTINS, L.M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In.: MENDONÇA, S.G. de L.; SILVA, V.P da; MILLER, S. (Org.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2009. p.449-474.

MARTINS, L.M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2011.

MARTINS L. M.; Marsiglia, A. C. G. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleone Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. - dez. 2014.

NADEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES, Marta, LEITE, Hilusca Alves (Org.), Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. 2. Ed.- Maringá: Eduem, p. 17-24, 2019.

PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003/2005.

VYGOTSKY, L. S. Problemas teóricos y metodológicos de la psicilogia. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

Capítulo 30

10.37423/250510018

A FORMAÇAO DO PEDAGOGO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

RODOLFO CLAUDIO DA CRUZ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Resumo: O presente artigo trata-se de um estudo que atende as orientações para a produção e realização do “Seminário Interdisciplinar”, sendo este, componente da matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso. O Seminário apresenta-se como forma de integrar e articular os saberes constituintes das disciplinas cursadas durante o semestre. Desse modo, o objetivo central deste trabalho é: apresentar a integração dos saberes teórico-metodológicos disciplinares, relacionando-os com as práticas desenvolvidas em espaços não-escolares, que foi desenvolvido no CRAS (Centro de Referência e Assistência Social). Este estudo trata-se do relato de experiência, que ocorreu durante o Estágio Curricular Supervisionado VI e explora a importância do estágio curricular supervisionado em espaços não escolares para formação do pedagogo. Metodologicamente utilizamos da pesquisa bibliográfica e o diário de campo utilizado no período do estágio. Os espaços não escolares oportunizam nobres habilidades pedagógicas, oferta compreender a diversidade de contextos educacionais e transposição de teorias adquiridas dentro da graduação e em ambientes que compõem o mundo real. O artigo indaga apresenta experiências dos estagiários, os desafios abordados e estratégias para ampliar aprendizado durante o estágio nos espaços não escolares.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Experiência. Campo. Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em cumprimento às exigências curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na proposta de realização do Seminário Interdisciplinar, que tem como eixo temático: "a integração dos saberes teórico- metodológicos disciplinares na prática docente em espaços não escolares", e é a partir dos diferentes saberes inerentes a cada disciplina cursadas no semestre e ao longo do curso, que apoiamos, preparamos e sustentamos a realização do Estágio Curricular Supervisionado VI, e é por meio do estágio que podemos compreender de modo efetivo a articulação necessária entre teoria e prática. Assim, o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares é uma parte da formação de professores que permite que futuros profissionais permitam obter experiência prática em ambientes educacionais não formais. Tradicionalmente, os estágios acontecem em escolas, onde os estagiários têm a oportunidade de trabalhar com os educandos sob orientação de professores em que os acompanham dentro da graduação. No entanto nos espaços não escolares o ambiente, os sujeitos, os contextos e organização do espaço-tempo, como por exemplo, centros comunitários, bibliotecas, organizações sem fins lucrativos e até mesmo parques, museus e áreas de praia, ofertam ambientes ricos para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

2. CONCEITO DE EDUCAÇAO NÃO-FORMAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A educação formal é metodicamente organizada, segue um currículo, dividida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento. A educação não- formal é definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino regular, trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária. Já aeducação informalabrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Assim, educação não-formal, embora obedeça também a estrutura e a uma organização distinta, porém, das escolas e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja esta a finalidade), diverge ainda da educação formal (instituição escolar) no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (Von Simson, 2001).

> Educação não formal destaca os processos educativos que têm uma intencionalidade na ação, pois prevê troca de conhecimento, envolve um processo interativo dê ensino e aprendizagem e colabora com a construção de aprendizagens de saberes coletivos, que, por sua vez, não têm a formalidade

> do ensino regular. A educação não formal propõe atender a população que se encontra em um estado financeiro vulnerável e com uma carência social (Pirozzi, 2014, p. 36).

Assim, a Educação não-formal designa um processo com várias dimensões e práticas, aprendizagens de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, com ênfase na socialização, também na aprendizagem política dos direitos e capacitação dos sujeitos para o trabalho, com a intencionalidade de aumentar o repertório intelectual que defenda a sua comunidade como indivíduo.

Os estágios nestes ambientes com essa concepção e organização de educação, denominado “espaços não escolares”oportunizam uma variedade de experiências de aprendizado para os estagiários, já que interagem com flexíveis públicos, onde é possível adaptar suas práticas pedagógicas a diferentes contextos sociais e culturais, explorando métodos de ensino não convencionais, algo que faz jus a frase de Paulo Freire em que deixa claro em que “a educação não se restringe aos muros da escola, ela acontece em todos os espaços sociais”. O estagiário neste contexto do espaço não escolar pode conduzir atividades educativas para grupos de faixas etárias diferentes, liderar programas extracurriculares para crianças e adolescentes carentes, atuar em espaços de sistemas prisionais, procurando auxiliar com cursos de pintura, costura e artesanato o que de certa forma é de suma importância para mostrar que o pedagogo não precisa atuar somente em sala de aula. Percebe-se que a educação é uma área bem vasta, e este tipo de educação tem relação com as políticas da Pedagogia Social1que tem como modelo a educação popular com abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos na década de 60.Segundo Torres (1992) a pedagogia de Freire difundiu-se e influenciou nas campanhas de alfabetização e na educação em geral, uma pedagogia “não autoritária”, a pedagogia do oprimido tem como objetivo central aque objetiva trabalhar com a “conscientização” como condição para transformação social, implicações políticas que transcendem a educação escolar. Logo este estudo de Paulo Freire, torna-se de extrema importância por refletir a prática da educação não formal, pois contribuí compreensão como forma de processo de ensino-aprendizagem, necessárias para mudanças de hábitos dentro do contexto social, onde este ensino transforma, já que todos os dias misturamos nossas vidas com a educação.

Nesta perspectiva, embora os estágios em espaços não escolares ofereçam inúmeras vantagens, também devemos pontuar os desafios em que poderão enfrentar, como a dificuldade de se adaptar aos espaços não tradicionais, já que no espaço formal tem todo um regimento de regras que são abordadas pelas instituições de ensino assegurados pelas legislações vigentes (LDB 9394/96 e BNCC) instituições educacionais tem por obrigação em manter um padrão educacional. Os espaços não

escolares não se tem todas esta formalidade, algo que para o estagiário pode vir a estranhar; por ter um sistema maleável, o estagiário pode vir achar um "problema", um estranhamento, em ter que lidar com público diverso, ou integrar-se a equipe multidisciplinares, e a depender do espaço onde for atuar, como exemplos que as autoras Moreira e Oliveira (2022, p. 2) abordam "[...] projetos de desenvolvimento pessoal e social que podem acontecer em diversos espaços como comunidades, empresas, penitenciárias, organizações não governamentais, dentre outros, promovendo projetos educativos".

Por isso se para ajudar estagiários a superar obstáculos e aproveitar ao máximo a experiência do estágio não escolar, como os planos de aulas/intervenção desenvolvidos como material de apoio durante o estágio em instituições formais. Assim, o estágio supervisionado em espaços não escolares é um componente vital, que oferece chances únicas de aprendizado e desenvolvimento profissional. Ao explorar contextos educacionais oposto do habitual (regula) os estagiários podem aprimorar sua práxis, viver uma experiência nova, expandindo sua compreensão da diversidade na sociedade e em diferentes contextos sociais, desenvolver abordagens mais holísticas para o ensino e a aprendizagem. Com apoio adequado e abordagens reflexivas, os estágios não escolares podem o apresentar um potencial de enriquecer significativamente a preparação dos futuros educadores.

3. A IMPORTÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Tratando-se do estágio na formação do pedagogo consideramos este de suma importância, pois é o momento em que temos o contato com a realidade escolar e fazemos uma reflexão sobre a formação inicial que estamos recebendo no período da graduação. É uma prática/experiência que consideramos importante para construção do itinerário do professor, onde as teorias são aliadas à prática. O período do estágio nos espaços não escolares é um momento oportuno que vem agregar valor aos conhecimentos já adquiridos, e dessa forma, enriquecer a prática pedagógica, resultando assim, na produção do processo ensino/aprendizagem de formamais eficaz, proporcionando aos aprendizes conteúdos e conhecimentos de qualidade necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e humano. Nesse sentido, Pereira e Feldmann (2020) corroboram afirmando que:

> o estágio em espaços não escolares deve ajudar os estudantes do curso de Pedagogia a perceberem como a cultura do contexto em que estão inseridos se comunica e se organiza nos espaços escolares. Ao circularem entre a universidade, as comunidades e as escolas, os estudantes podem ajudar a construir uma rede de relações e de conhecimento que permita fazer uma leitura crítica e uma reinterpretação dessas realidades, com vista a uma contextualização que envolve conhecer os determinantes históricos, sociais,

> econômicos, políticos e culturais que circundam essa realidade, de forma que possam trazer para as reformas curriculares, para o interior das escolas, outras possibilidades de aprendizagem que existam fora dos ambientes institucionais.

Neste sentido, é fundamental saber ensinar e saber exercer o conteúdo, ou seja, mediar toda construção de conhecimento na relação educador e educando a fim de obter o resultado desejado. A partir do século XXI surgiu novas possibilidades para a atuação do pedagogo, permitindo que este profissional além de atuar em espaços formais e passa a atuar também em espaços não formais, como em hospitais, associações, igrejas, comunidades, empresas, penitenciárias, organizações não governamentais, dentre outros, promovendo projetos educativos que desenvolvam atividades pedagógicas e sociais. Essa nova atuação surgiu para mudar os antigos paradigmas e estabelecer novas experiências para o pedagogo atuar, o pedagogo deve se destacar em todos os espaços que tenha algum tipo de atividade pedagógica, de intencionalidade. O pedagogo pode buscar transformar uma nova realidade, ao concluir a sua formação, e o pedagogo acaba encontrando um mercado de trabalho mais amplo com mais possibilidade de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/46 que especifica em um dos seus artigos – em conjuntos com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que ocurso de pedagogia forma profissionais para atuar em diversas áreas e que tem com o objetivo a formação do ser humano. Ressaltamos que o curso de pedagogia no Brasil ao longo dos anos passou e passa por um processo de reestruturação sobre orientações expressas das Diretrizes Curriculares Nacionais DCN que prevê a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

> Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p.7).

Para Libâneo (1999), essa nova mudança ocorreu a partir de alterações que apontaram para uma nova organização social, na sociedade e da economia, sendo assim fazendo uma sociedade mais centrada na formação e no saber, surgindo novas oportunidades ao pedagogo que poderá atuar como profissional da educação em diversos setores da sociedade. A pedagogia ela é um campo de conhecimento teóricos de práticas que integram sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos fazendo assim ter novas possibilidades em ações em relações aos seus objetivos na prática educativa. Com a prática e a teoria a pedagogia formula seus objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. É de suma importância que a questão central da pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual o indivíduo adquire características humanas necessárias para a vida em sociedade. O pedagogo poderá exerce

suas funções em vários locais, não apenas nas unidades escolares, mas sim como gestor de sistemas educacionais, empresas, hospitais, centro de reabilitação de jovens e adultos, produção de matérias didáticos, núcleos de educação a distância clinicas de psicopedagogia, orientador de projetos e experiências não- escolares, elaborador e executor de projetos de capacitação e atualização de pessoal, profissional de seleção de recursos humanos, dirigente e assessor de organizações não-governamentais (ONGs) ligadas à área educacional e cultural e coordenador de planejamento e execução de projetos de pesquisa.

4. OS SUJEITOS DO ESPAÇO NÃO ESCOLAR E OS OBSTACULOS ECONOMICOS E SOCIAIS

Entende-se por sujeito toda pessoa que faz parte do convívio social de um lugar, assim, os componentes dos espaços não escolares são aqueles que não fazem parte do ambiente da educação escolar formal. Por vários fatores e condições diversos esses indivíduos, foram inseridos nos ambientes não formais de educação para que de alguma forma tivesse a oportunidade de ter acesso ao processo educativo. São idosos, desempregados, moradores de rua, trabalhadores informais, adolescentes, entre outros.

Diversos são as dificuldades que esses sujeitos enfrentam dentre elas a econômica e sociais são os fatores que mais afetam o seu acesso ao modelo de ensino regular na educação formal. Sendo assim, o baixo poder aquisitivo se torna empecilho para o acesso a educação, pois o sujeito mal remunerado não consegue ter condições de manter e sustentar a própria família ficando mais vulnerável e susceptível a desistir de estudar e se profissionalizar em alguma área.

Outra barreira que impede o acesso a desses sujeitos a educação formal são os obstáculos sociais, no contexto social pode se incluir a falta do apoio da família, discriminação por fatores como etnia, classe social e gênero, o sujeito vivendo essas situações ficam desmotivados a insistir no seu progresso e evolução pessoal, fazendo com que desista de poder buscar outras oportunidades de prosseguir em seus estudos. Diante do exposto, a Pedagogia como área do conhecimento poderá agir a favor desses sujeitos de forma significativa e inclusiva, sendo o pedagogo o elo entre o sujeito e o conhecimento. Nesse sentido, Franklin (2020), afirma que a pedagogia social que, no contexto da Pedagogia como ciência da educação, volta-se para uma educação mais ampla e fora do âmbito escolar, ou seja, ambientes fora da escola que atingem um público bem variado como indígenas, quilombolas, moradores de rua, pessoas consideradas em risco socioeconômico e em vulnerabilidade social, independentemente de idade. Também pessoas em medidas socioeducativas, encarceradas, sujeitos

que sofrem preconceitos, movimentos sociais do campo e da cidade, e qualquer outro que precise de auxílio educacional dentro ou fora do ambiente escolar. Sendo assim, o pedagogo em formação, vivência no seu estágio em espaços não escolares todas as situações elencadas anteriormente, convive com as realidades desses sujeitos e identifica as suas necessidades e vulnerabilidades podendo ser agente transformador na vida desses sujeitos que por vários fatores, mas principalmente sociais e econômicos perdem as condições de estar em um espaço regular de educação.

5. AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR.

Aqui serão apresentadas as experiências dos acadêmicos do curso de Pedagogia, no Estágio Curricular Supervisionado no Espaço Não-Escolar no Centro Referencial de Assistência Social (CRAS) do Município de Porto Esperidião– MT. O estágio no espaços não- escolar é um componente curricular necessário para a formação, colocando o acadêmico em seu espaço de utilização da teoria com a prática (práxis), pois a prática possibilita que o estagiário consiga utilizar de conceitos adquiridos em sala de acordo com sua compreensão levando esse conhecimento e compreendendo sua atuação como pedagogo no espaço não escolar, ou seja, a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará futuramente.

Souza (2020, p. 125) entende a importância de vivenciar essa experiência “a realidade e as práticas docentes, tendo como premissa, que a relação do/a licenciando/a com o ambiente no qual desenvolverá a sua atuação profissional futura”, sendo de grande relevância esse momento para licenciando. Desse modo, compreendemos que o estágio consiste em possibilitar para os futuros professores se apropriarem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí articuladas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional

O lócus que ocorrera o nosso estágio n espaço não-escolar, foi CRAS. Este local consiste no atendimento à população da cidade de Porto Esperidião, com serviços sociais e projetos que atendem a comunidade complementando com alguns recursos disponíveis no espaço. O CRAS atende as crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, idosos e mulheres de várias idades. As atividades ocorrem durante a semana de terça à sexta no período matutino e vespertino. O espaço conta com responsáveis: uma coordenadora, uma assistente social, psicóloga e um professor pedagogo para atender os participantes.

Cabe ressaltar que o estágio no curso de pedagogia do campus de Cáceres, ocorre em dois momentos: a fase de observação/monitoria e regência. Durante o estágio no período de observação de 01 a 03 de abril, foi possível perceber que a demanda da população é muito grande, principalmente com as crianças e adolescentes que frequentam. A criança ou o adolescente é matriculado de acordo com seu período, pois deve cumprir suas obrigações na educação básica e no outro período em participar do espaço. A forma como os educandos são atendidos é por meio de um trabalho por temas, trazendo atividades relacionadas para complementar seu conhecimento também em sociedade possibilitando essa convivência fora da sala de aula. O CRAS possui dois espaços grandes, no primeiro contém algumas salas para o atendimento da população, tem mesas e cadeiras, sala de materiais pedagógicos, cozinha e banheiros, que é o espaço onde também são recebidas as crianças que participam dos projetos desenvolvidos pelo espaço do CRAS. O segundo espaço pelo tamanho, é mais dedicado aos idosos, também tem mesas e cadeiras, é climatizado, banheiros, ou seja, um espaço novo e ampliado. E dependendo da quantidade de crianças e adolescentes o espaço também é utilizado por eles.

O segundo momento é a regência, nesta fase foi desenvolvido atividades de acordo com a rotina do espaço, fizemos um planejamento complementar o trabalho que os responsáveis já ali estavam articulando, e, por conseguinte demos continuidade. Um dos temas que trabalhamos foi por conta da semana do bullying. No primeiro momento oportunizamos aos educandos um filme de curta metragem. Realizamos ainda atividades com desenhos utilizando a pintura sobre a conscientização desse tema relevante. Além disso, trabalhamos com alguns jogos como: damas, jogo da memória e a brincadeira da amarelinha africana. Já com os idosos priorizamos a dança regionais como lambadão, rasqueado, forró e cumbia, e jogos que o espaço oferece, pois os idosos vão para aproveitar o dia para se divertir. Os idosos usam esse tempo no CRAS não só para se divertir, mas também para conversar, interagindo entre eles nesse dia de “festa” que o espaço proporciona como chamado Dia daMelhor Idade. Algumas mulheres partícipes do CRAS fazem os cursos disponíveis no espaço como: - artesanato e de escova.

Diante das atividades desenvolvidas percebemos que a atividade/atuação dos pedagogos não é somente dentro de uma sala de aula, mas sim em vários espaços que possa possibilitar um imenso conhecimento compartilhado com pessoas extremamente interessadas a desenvolver cada vez mais suas habilidades, e aprender a conviver mais em sociedade. Nosso planejamento e sua execução foram possíveis com ajuda dos envolvidos os quais nos proporcionaram uma experiência extremamente importante e necessária para nossa formação enquanto futuros educadores. Nessa perspectiva, Ghon

(2010, p. 16) afirma que a Educação Não-Formal ou Não- Escolar é "[...] aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos". Portanto, a Educação não-escolar destaca os processos educativos que têm uma intencionalidade na ação, Pirozzi corrobora dizendo que esta educação (2014, p. 36) "[...] prevê troca de conhecimento, envolve um processo interativo de ensino e aprendizagem e colabora com a construção de aprendizagens de saberes coletivos, que, por sua vez, não têm a formalidade do ensino regular". A educação não-formal, se desenvolve em quaisquer atividades que ocorram fora do ambiente escolar, todo processo educativo, que aconteça de forma intencional, para além dos muros escolares, corresponde a este tipo de educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo pudemos conceituar educação não-formal e a importância do estágio supervisionado no âmbito não escolar, no qual atua em diferentes dimensões do ser humano diferentemente da educação formal. A aprendizagem através da educação não-formal ocorre na forma prática e não somente através de um currículo organizado, de conteúdos programáticos, como acontece na educação formal. Nesse contexto, elas se complementam. Percebemos que, pelas características da Educação não formal, esta não é um campo de estudos pertencente só à área de pedagogia, mas sim, abrange todas as áreas do conhecimento. Daí a importância de se desenvolver mais estudos nessa área. Ressaltamos que a pedagogia, ao formar profissionais capacitados para atuar nesse campo, pode contribuir para a construção de conhecimentos nessa área da educação não-formal, para consolidação de uma educação humana mais integral, a educação formal deve andar junto com a educação não formal dando o suporte necessário para que efetivamente haja transformação social através da educação. Percebemos que esse campo de pesquisa ainda tem muito o que ser explorado e que contribuições e reflexões nesse sentido devem ser incentivadas não só pelo Centro de Educação, mas sim por todos os Departamentos da Universidade. Dessa forma, deve-se pensar em formação docente numa perspectiva mais humanizada, que venha romper com o paradigma conservador e tradicional para dar lugar a uma formação inovadora, com uma nova maneira de investigar, de ensinar e aprender, que possa possibilitar um novo redimensionamento do papel do professor na sociedade. Na ruptura do paradigma do profissional numa perspectiva de "acabado", "concluída", do professor e que tenha uma visão da formação deste enquanto processo, pressupondo continuidade sempre e uma formação constante. A formação docente constante, exige

de seus formadores e formados um comprometimento cada vez maior com a inovação, a reflexão e a tomada de decisões frente à complexidade deste processo.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

FRANKLIN, Eliane Leal. Os desafios do pedagogo para atuar em espaços não escolares. Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, 2020. Disponível em: https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/ELIANE_certo_09_1.pdf.

Acesso em 05 de maio de 2024.

GONH, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Texto de conferência escrito para o 2° Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

PEREIRA, Ana Lúcia; FELDMANN, Maria Graziela. O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares: contribuições para a formação de pedagogos. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? Revista Educação Popular, 2020.

Disponível em: http://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/iew/49970. Acesso em: 05 maio de 2024.

PIRROZI, Giani Peres. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? Revista Educare, 2014. Disponível em: http://docplayer.com.br/403088-Pedagogia-em- espacos-nao-escolares-qual-e-o-papel-do-pedagogo-pedagogy-in-non-scholar-places-what-is- the-role-of-the-educator.html. Acesso em: 03 maio de 2024.

SOUZA, Lourdes Aparecida. Programas de Bolsas na UNEMAT: implicações para a permanência / Lourdes Aparecida de Souza. – Cáceres, 2020.

TORRES, C. A. A política da educação não formal na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). Educação Não-

Formal: Cenários de criação. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Centro de Memória, 2001

Capítulo 31

10.37423/250510021

PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2017-2024)

Aline Oliveira Ramos *Uniminas*

Resumo: Durante muito tempo, a pesquisa sobre gestão escolar teve o foco nas escolas regulares de tempo reduzido. Contudo, com o advento das escolas de Tempo Integral, o modelo de gestão sofreu adaptações. Para explorar esta lacuna, o presente artigo busca conhecer práticas de gestão escolar em escolas de Tempo Integral: uma revisão de literatura (2017-2024). Foi realizado um levantamento de trabalho publicados, na plataforma google acadêmico. Os trabalhos encontrados foram artigos e dissertações. Os resultados indicaram que embora as escolas de tempo integral sejam reconhecidas por seu potencial de promover formação integral e resultados positivos em aspectos comportamentais e socioemocionais, enfrentam desafios significativos que comprometem a implementação efetiva do modelo. Entre os principais entraves estão a falta de infraestrutura, recursos financeiros insuficientes, centralização de decisões administrativas, práticas assistencialistas e resistências culturais. Como principal contribuição, este artigo apresenta: Identificação de Práticas de Gestão Escolar; Compreensão dos Desafios na Implementação; Reflexões sobre o Modelo de Gestão Democrática.

Palavras chave: Gestão escolar. Escola de Tempo Integral. Práticas de gestão em escolas de Tempo Integral. Educação básica.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é compreendida como o processo de organização, planejamento e coordenação das ações escolares (Abreu, 2017). Já as escolas de tempo integral distinguem-se pelo aumento da permanência dos alunos no ambiente escolar, combinando atividades curriculares e extracurriculares (Baptistella & Sarturi, 2022). As primeiras discussões sobre escolas de tempo integral no Brasil remontam a Anísio Teixeira, nos anos 1950, e Darcy Ribeiro, nos anos 1980, que propuseram modelos voltados para uma educação mais ampla e inclusiva (Vilas Boas & Abbiati, 2020, p. 1573). Esse modelo foi formalmente adotado em estados como São Paulo, com o Programa de Ensino Integral (PEI), instituído em 2012, marcando uma expansão sistemática das escolas de tempo integral como política pública (Lopes & Serra, 2014, p. 86).

Nesse contexto, as práticas de gestão escolar podem ser entendidas como um conjunto de ações articuladas, dinâmicas e participativas que visam organizar, orientar e viabilizar o processo educativo nas escolas. Essas práticas incluem planejamento, coordenação, monitoramento e avaliação das atividades educacionais, promovendo a participação democrática e a autonomia dos atores escolares (Lück, 2009).

Anterior ao uso do termo gestão escolar, utilizava-se o termo administração escolar, o uso deste termo prevaleceu até os anos 1970. Esse modelo tradicional caracterizava-se por uma abordagem centralizada e burocrática, em que as decisões estavam concentradas na figura do diretor escolar. Progressivamente, esse modelo foi superado pela ideia de gestão escolar, que incorpora elementos como participação democrática, autonomia e flexibilidade, reconhecendo a escola como um espaço de construção coletiva (Lima, 2020; Martins, 2009).

O termo gestão escolar começou a ganhar destaque no Brasil especialmente no final dos anos 1980, como parte de um movimento de democratização do sistema educacional. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um avanço significativo na perspectiva de gestão democrática, descentralizando decisões e promovendo a participação de toda a comunidade escolar no planejamento e administração das escolas (Drabach, 2013). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 consolidou esse termo, enfatizando a relevância da participação coletiva na elaboração de projetos pedagógicos e na administração dos recursos escolares (Brasil, 1996; Oliveira, 2009). Dentro desse panorama, um dos pilares das escolas de tempo integral é a gestão democrática, que valoriza a participação ativa de todos os atores escolares no processo decisório. Contudo, apesar de estar legalmente respaldada, sua implementação enfrenta

desafios, especialmente devido a práticas políticas e à insuficiência de recursos (Abreu, 2017, p. 62-64). Conforme Lück (2009), a gestão escolar contemporânea privilegia práticas interativas e participativas, promovendo uma organização mais dinâmica e articulada com as necessidades educacionais atuais. Essa abordagem reflete uma visão mais ampla e estratégica, em oposição ao modelo tecnicista e autoritário que predominava na administração escolar.

Foi a partir da minha experiência como gestora de uma escola de Tempo Integral, da rede municipal de Itapetinga-Bahia e juntamente com os estudos na pós-graduação Gestão escolar e coordenação pedagógica que comecei a delinear as bases teóricas desse artigo narrativo, meu objetivo é conhecer práticas de gestão escolar em escolas de Tempo Integral: uma revisão de literatura (2017-2024). Os objetivos Específicos são: Mapear as práticas de gestão escolar em escolas de tempo integral descritas na literatura entre 2017 e 2023; identificar os resultados, desafios, contradições e tensões enfrentados pelos gestores escolares na adoção do modelo de tempo integral. A questão de pesquisa formulada foi no intuito de conhecer: Quais são as práticas de gestão escolar identificadas na literatura sobre escolas de tempo integral entre os anos de 2017 e 2024?

Quero, com este artigo de revisão de literatura, contribuir para o conhecimento das Práticas de gestão escolar em escolas de Tempo Integral que como afirma Lück (2009) são um conjunto de ações articuladas, dinâmicas e participativas" que ocorre no dia-dia da escola.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho, ao propor uma revisão de literatura sobre práticas de gestão escolar em escolas de tempo integral no período de 2017 a 2024, justifica-se pela relevância de mapear as práticas adotadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados em diferentes contextos. A literatura existente aponta que a transição de uma abordagem de administração tradicional para uma gestão escolar democrática, promovida por marcos como a LDBEN de 1996, tem influenciado positivamente as escolas de tempo integral (Brasil, 1996; Drabach, 2013). Ao reunir contribuições de autores como Libâneo, Cavaliere e Teixeira, esta revisão busca não apenas sistematizar o conhecimento acumulado, mas também fornecer subsídios teóricos e práticos para gestores e educadores que enfrentam a complexa tarefa de articular pedagogia, infraestrutura e participação comunitária nesse modelo educacional.

Gestão escolar em escolas de tempo integral exige práticas gerenciais que integrem planejamento estratégico, liderança participativa e monitoramento contínuo para atender às demandas específicas

desse modelo educacional. O aumento da permanência dos alunos no ambiente escolar, associado à necessidade de desenvolver atividades curriculares e extracurriculares de forma articulada, demanda dos gestores uma capacidade de organização que vá além das rotinas administrativas tradicionais. Identificar as melhores práticas de gestão, bem como os desafios enfrentados no dia a dia dessas escolas, é fundamental para otimizar os recursos disponíveis, promover a qualidade pedagógica e garantir o alcance dos objetivos educacionais.

Do ponto de vista gerencial, compreender as práticas bem-sucedidas ou práticas que se configuraram não exitosas em escolas de tempo integral é essencial para possibilitar reflexões e mudanças efetivas na gestão escolar. Ao mapear os resultados alcançados entre 2017 e 2024, este estudo permite identificar modelos de gestão que conciliem planejamento pedagógico, uso eficaz de recursos financeiros e engajamento da comunidade escolar. Além disso, ao abordar as tensões e contradições enfrentadas por gestores, a revisão contribui para a elaboração de estratégias que minimizem problemas estruturais e ampliem a capacidade de resposta das escolas às demandas do modelo de tempo integral. Assim, este trabalho se posiciona como uma ferramenta prática para gestores e educadores, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que possam ser aplicados diretamente no contexto de gestão das escolas, fortalecendo seu papel na transformação educacional.

DESENVOLVIMENTO

1.1 EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA A GESTÃO ESCOLAR

As discussões sobre administração escolar no Brasil iniciaram-se com os esforços para sistematizar a gestão educacional no início do século XX. Antônio Carneiro Leão, em sua obra de 1939 (edição de 1953), é considerado um dos pioneiros ao propor uma abordagem sistematizada para a administração escolar, articulando conceitos de educação comparada e gestão. Nesse contexto, a administração escolar emerge como resposta à necessidade de profissionalizar e organizar a expansão da educação, alinhando-se às demandas sociais e econômicas do país (Leão, 1953, p. 107-109). Neste percurso histórico, ocorreram alguns desdobramentos relativos à administração escolar como veremos.

A administração escolar foi inicialmente concebida como um instrumento para ampliar a eficiência do sistema educacional, integrando-se à lógica da administração científica. José Querino Ribeiro, em 1952, destacou que a administração escolar deveria coordenar o trabalho pedagógico e administrativo, promovendo economia e eficiência nos processos escolares. No entanto, Ribeiro também apontou as limitações dessa abordagem, enfatizando a necessidade de adaptar os princípios

administrativos às especificidades educacionais, superando a rigidez e hierarquia tradicionais (Ribeiro, 1952, p. 66-67).

Segundo José Querino Ribeiro (1952), a administração escola é definida como o conjunto de processos organizados para planejar, coordenar e avaliar as atividades escolares. Para o autor, a administração escolar deve funcionar como um "instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização", fundamentando-se na filosofia e na política educacional para garantir o bom êxito do ensino (Ribeiro, 1952, p. 45). Essa concepção destaca a relação intrínseca entre gestão administrativa e objetivos pedagógicos, embora enfatize o papel político do dirigente escolar.

As práticas de administração escolar eram amplamente baseadas na hierarquia rígida e em princípios de controle e eficiência, inspirados na administração científica de Taylor e Fayol. Essas práticas enfatizavam a centralização das decisões na figura do diretor, que era responsável por coordenar todo o funcionamento da escola. A organização do trabalho pedagógico e administrativo era concebida como um processo técnico e burocrático, com pouca ênfase na participação coletiva. A gestão era focada na supervisão de tarefas, controle de recursos e implementação de políticas governamentais no contexto escolar (Souza, 2006, p. 115).

Os desafios enfrentados no modelo de administração escolar incluíam a desumanização das relações de trabalho, resultante da ênfase na eficiência e na racionalidade técnica. Além disso, havia uma clara dissociação entre as necessidades pedagógicas da escola e as práticas administrativas, o que limitava a autonomia dos professores e a integração da comunidade escolar. A centralização excessiva nas decisões do diretor e a dependência de indicações políticas para ocupação de cargos gerenciais dificultavam a democratização e a flexibilidade no ambiente educacional (Souza, 2006, p. 117-119).

O desmantelamento do modelo tradicional de administração escolar começou com as críticas às suas bases teóricas e práticas nos anos 1970 e 1980. Pesquisadores como Miguel Arroyo e Vitor Paro introduziram concepções críticas que enfatizavam a necessidade de um modelo de gestão mais democrático e participativo, questionando os princípios tecnicistas e hierárquicos. Esse movimento foi impulsionado por mudanças na legislação educacional, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que promoveram a descentralização das decisões e estimularam a formação de conselhos escolares para integrar a comunidade nos processos de gestão (Souza, 2006, p. 125-128).

A transição do modelo de administração escolar para gestão escolar ocorreu de forma gradativa e foi marcada pela incorporação de elementos participativos e democráticos nas práticas escolares,

rompendo com a abordagem hierárquica e tecnocrática anterior. Essa mudança começou a ser consolidada a partir da década de 1980, quando os estudos críticos passaram a destacar a natureza política da gestão escolar e a necessidade de ampliar os processos de participação na escola. Segundo Tavares (2004, p. 5), foi nesse período que o termo "gestão escolar" começou a substituir "administração escolar" em artigos, teses e outras publicações, representando uma nova maneira de compreender e atuar na educação.

Na prática, a gestão escolar passou a englobar tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos, articulando decisões coletivas com os objetivos educacionais. Os conselhos escolares e a eleição de diretores foram algumas das expressões dessa mudança, introduzindo uma dimensão mais democrática na tomada de decisões. Além disso, o projeto político- pedagógico tornou-se uma ferramenta central para a organização e gestão escolar, promovendo maior autonomia e integração da comunidade escolar nas decisões educacionais (Mutim & Freitas, 1999, p. 64-68). Essa transformação refletiu uma visão mais ampla e crítica, que buscava superar os modelos tradicionais de administração e adaptar a escola às demandas de uma sociedade mais participativa e diversa.

Segundo Lück (2007), gestão escolar é definida como uma prática que vai além de simples técnicas administrativas, envolvendo a mobilização coletiva e organizada dos elementos humanos para a transformação das práticas e das relações de poder no âmbito educacional. Essa visão difere do enfoque técnico da administração tradicional, ao incorporar uma dimensão político-pedagógica que atende às demandas da educação contemporânea (Lück, 2007, p. 50)s da Implantação do Modelo de Gestão Escolar.

Os desafios da implementação da gestão escolar democrática são marcados por resistências institucionais e culturais. Segundo Paro (2000), o principal obstáculo está em superar as práticas tradicionais hierárquicas e não-participativas que ainda persistem nas instituições educacionais. Além disso, a falta de recursos materiais e humanos adequados compromete a efetivação da gestão participativa, o que exige transformações tanto na consciência dos envolvidos quanto na estrutura organizacional da escola (Paro, 2000, p. 152). Esses ecoam complexidade de consolidar um modelo de gestão escolar democrático, que precisa enfrentar não apenas limitações estruturais, mas também mudanças culturais e conceituais no contexto educacional.

1.2. ESCOLA TEMPO INTEGRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

As discussões sobre a escola de tempo integral no Brasil começaram a ganhar relevância a partir dos anos 1950, com Anísio Teixeira, que idealizou o modelo de escola integral ao propor a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, inaugurado em Salvador, Bahia, em 1950. Esse modelo visava oferecer uma educação ampla, integrando atividades pedagógicas e sociais em tempo integral. Durante os anos 1980, Darcy Ribeiro ampliou o debate com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, reforçando a ideia de uma escola voltada para a formação integral do indivíduo (Santos, 2009, p. 1077).

Os principais projetos de escola de tempo integral incluem o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), implementado em São Paulo na década de 1980, e os CIEPs no Rio de Janeiro. A partir da década de 1990, iniciativas como o Programa Mais Educação, lançado pelo governo federal em 2007, foram introduzidas para ampliar a jornada escolar nas redes públicas. Esses projetos combinavam educação formal com atividades extracurriculares em áreas como cultura, esportes e lazer, buscando atender às necessidades sociais e educacionais das comunidades (Cavaliere, 2007, p. 1028; Santos, 2009, p. 1076).

A escola de tempo integral é definida como uma instituição que oferece educação em tempo ampliado, buscando ir além do aumento das horas de permanência na escola. Trata-se de um modelo que combina formação acadêmica com atividades voltadas para o desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos culturais, esportivos e sociais. Segundo Cavaliere (2002, p. 247), a escola integral deve ser um espaço onde as experiências educativas extrapolem o ambiente escolar tradicional, promovendo uma formação completa do indivíduo.

Dentre as características das escolas de tempo integral estão a ampliação da jornada escolar, a diversificação das atividades educativas e a integração de diferentes atores sociais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os desafios incluem a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação contínua de professores e a dificuldade de articular práticas pedagógicas inovadoras com as demandas sociais. Além disso, há críticas ao caráter assistencialista de algumas propostas, que priorizam a proteção social em detrimento da qualidade pedagógica (Paro, 1988, p. 213; Cavaliere, 2007, p. 1030).

Os desafios da gestão de escolas de tempo integral são amplos e incluem aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais a exemplo **a)** Falta de Infraestrutura Adequada; **b)** Recursos Financeiros

Insuficientes; **c)** Formação Continuada dos Profissionais; **d)** Resistências Culturais e Organizacionais; **e)** Desafios na Articulação Curricular; **f)** Centralização de Decisões. Esses desafios destacam a complexidade da gestão de escolas de tempo integral e reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes e de apoio contínuo aos gestores e equipes pedagógicas.

1.3 PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Este tópico em como objetivo mostrar o mapeamento dos trabalhos sobre: Praticas de gestão escolar em escolas de tempo integral e apresentar as principais contribuições acadêmicas relacionadas ao tema, destacando as práticas identificadas e os desafios enfrentados nesse modelo educacional. Para isso, foi realizado um levantamento de estudos utilizando a base de dados do Google Acadêmico, com as palavras-chave: *Gestão Educacional*, *Gestão Escolar de Escolas de Tempo Integral* e *Práticas de Gestão Escolar em Escolas de Tempo Integral*.

Entre os 20 trabalhos inicialmente encontrados, após leitura prévia de títulos e resumos, foram selecionados dez artigos e três dissertações para leitura integral do texto, totalizando 10 estudos analisados. Essa revisão não busca esgotar o tema, mas oferecer uma visão representativa sobre as práticas de gestão escolar nesse contexto, contribuindo para o entendimento das estratégias e desafios enfrentados por gestores na implementação e manutenção do modelo de tempo integral.

Tabela 1. Levantamento dos Dados

TÍTULO	ANO	AUTORES	TIPO	QUESTÃO	OBJETIVO DA PESQUISA
Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília	2017	Aline Linhares Rodrigues Talaveras	Dissertação de Mestrado	Quais concepções de educação integral e tempo integral estão presentes no projeto e nas escolas?	Analisar as concepções dos gestores sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais.
Educação Integral	2021	Nadiane	Artigo	Quais são as	Analisar as

e Escolas de Tempo Integral: caminhos da produção acadêmica nacional		Feldenkreber e Daniela Federiva Pesin	científico	possibilidades e desafios da educação integral em escolas de tempo integral no Brasil?	possibilidades e desafios da educação integral em escolas de tempo integral no contexto brasileiro.
Educação em Tempo Integral: Alguns Desafios para a Gestão Escolar	2020	Elisangela da Silva Bernado	Artigo Científico	Quais os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da educação em tempo integral no contexto do Programa Mais Educação?	Analisar percepções e desafios enfrentados pelos gestores escolares em escolas de tempo integral no contexto do Programa Mais Educação.
Gênero e Gestão Escolar: A atuação de diretoras de escolas de ensino médio em tempo integra	2024	Roberta Kelly Santos Maia Pontes, Limária Araújo Mouta, Tereza Gláucia Rocha Matos	Artigo Científico	Como as questões de gênero impactam a atuação de gestoras em escolas de ensino médio em tempo integral?	Discutir a condução da gestão escolar por mulheres em escolas públicas estaduais no contexto da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no

					Ceará.
Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral	2014	Maria Fernanda Arraes Lopes e Maria Helena Moreira Dias Serra	Artigo Científico	Quais os princípios básicos que norteiam o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo?	Analisar os princípios do modelo pedagógico, o modelo de gestão e o papel das escolas e dos profissionais no Programa de Ensino Integral.
Gestão Democrática em Escolas de Tempo Integral: Um olhar sobre as ações de gestores escolares	2017	Valéria Fernandes de Abreu	Dissertação de Mestrado	Quais ações foram implementadas com o Programa Mais Educação e como isso impacta a gestão democrática nas escolas públicas cariocas?	Analisar a gestão escolar na perspectiva democrática em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro com o Programa Mais Educação implementado
A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências	2020	Mariana Lubarino Vilas Boas e Andréia Silva Abbiati	Artigo Científico	Quais são as principais características e desafios das experiências de educação em tempo integral no Brasil entre 2002	Analisar experiências de educação em tempo integral no Brasil à luz de artigos científicos publicados

				e 2019?	entre 2002 e 2019.
A Educação Integral e Gestão Escolar nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS	2022	Estefani Baptistella e Rosane Carneiro Sarturi	Artigo Científico	Como a gestão escolar é vivenciada pelas equipes gestoras das escolas municipais de tempo integral em Santa Maria/RS?	Analisar o processo de gestão escolar nas escolas municipais de tempo integral de Santa Maria/RS.
Gestão Escolar em Duas Escolas de Ensino Médio – DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral	2019	Cristiane Akemi Sato	Dissertação de Mestrado	Como a ampliação da jornada escolar afeta a gestão escolar em escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal?	Analisar o processo de formulação da Lei 13.415/2017 e a implementação do Programa EMTI em duas escolas públicas de ensino médio do DF.
As possibilidades e (im)possibilidades para uma gestão mais efetiva nas escolas de tempo integral	2023	Anailda Borges	Artigo Científico	Quais são as possibilidades e (im)possibilidades para uma gestão mais efetiva nas escolas de tempo integral?	Investigar as possibilidades e desafios de uma gestão mais efetiva e democrática nas escolas de tempo integral.

O artigo *Concepções dos Gestores Escolares sobre Educação Integral e Tempo Integral em Escolas Municipais de Marília* (Rodrigues, 2017) destaca a consolidação do discurso de formação integral, embora persistam deficiências na infraestrutura e resistência à mudança de práticas tradicionais. Um dos aspectos analisados aponta que o discurso de gestão democrática contrasta com práticas centralizadas e estruturas frágeis, evidenciando o conflito entre as concepções de educação integral e a realidade prática das escolas. As práticas de gestão escolar identificadas incluem: a) planejamento estratégico das ações pedagógicas; b) organização do tempo ampliado.

O artigo *Educação Integral e Escolas de Tempo Integral: Caminhos da Produção Acadêmica Nacional* (Feldenkreber e Pesin, 2021) evidencia que a falta de recursos financeiros e de infraestrutura é uma barreira constante para a implementação do modelo integral. Além disso, revela que o modelo de educação integral é frequentemente aplicado de forma assistencialista, não alcançando seus objetivos democráticos. Nesse contexto, ocorre uma tensão entre os princípios do modelo integral e as restrições estruturais das escolas. As práticas de gestão escolar mencionadas são: a) valorização da formação continuada para professores e gestores; b) articulação curricular entre disciplinas e atividades extracurriculares.

O artigo *Educação em Tempo Integral: Alguns Desafios para a Gestão Escolar* (Bernardo, 2020, p. 13) aponta que a infraestrutura insuficiente e a falta de formação continuada são barreiras significativas ao modelo, embora haja resultados positivos em aspectos comportamentais. Um dos aspectos destacados é a gestão não equitativa na implementação do modelo em escolas menos favorecidas. Nesse cenário, resistências culturais e problemas estruturais dificultam o avanço das propostas do modelo integral. As práticas de gestão escolar citadas são: a) adaptação curricular e organização de atividades; b) formação continuada de professores e gestores; c) integração da comunidade escolar; d) enfrentamento de desafios relacionados à infraestrutura; e) promoção de habilidades socioemocionais.

O artigo *Gênero e Gestão Escolar: A Atuação de Diretoras de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (Pontes, Mouta e Matos, 2024) aborda a sobrecarga emocional e física das gestoras diante das múltiplas demandas do tempo integral. Aponta ainda a falta de políticas de apoio às mulheres gestoras, que contrasta com os princípios democráticos da gestão escolar. Nesse contexto, destaca-se o conflito entre as demandas do modelo integral e as desigualdades estruturais de gênero vivenciadas pelas gestoras. As práticas de gestão mencionadas incluem: a) promoção da formação integral; b) enfrentamento de desigualdades de gênero na gestão escolar.

O artigo *Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo: Características e Princípios que Norteiam o Programa de Ensino Integral* (Lopes e Serra, 2014) revela resultados positivos em termos de desempenho acadêmico, mas destaca a limitada autonomia real das escolas. A centralização das decisões contrasta com o discurso de autonomia pedagógica e administrativa, gerando pressão por resultados em detrimento de práticas pedagógicas adaptadas às realidades locais. As práticas de gestão escolar descritas incluem: a) gestão baseada em metas e avaliações padronizadas pela SEE-SP; b) implementação de práticas de gestão com autonomia restrita.

A dissertação *Gestão Democrática em Escolas de Tempo Integral: Um Olhar sobre as Ações de Gestores Escolares* (Abreu, 2017) aponta que a infraestrutura inadequada e práticas de gestão ainda centralizadas dificultam a implementação da gestão democrática. O estudo destaca que a gestão democrática proposta pela legislação contrasta com práticas tradicionais centralizadas. Nesse cenário, há uma tensão entre os ideais democráticos e as limitações práticas na implementação do modelo integral. As práticas de gestão citadas incluem: a) estímulo à participação da comunidade escolar no conselho escolar; b) planejamento pedagógico.

O artigo *A Educação (em Tempo) Integral no Brasil: Um Olhar sobre Diferentes Experiências* (Boas e Abbiati, 2020) revela resultados positivos em aspectos socioemocionais, mas aponta que a falta de infraestrutura e uma visão assistencialista limitam o alcance do modelo. O estudo ressalta que o modelo integral é frequentemente aplicado sem adaptação às condições locais, gerando uma tensão entre objetivos pedagógicos e as limitações orçamentárias e estruturais das escolas.

A dissertação *Gestão Escolar em Duas Escolas de Ensino Médio – DF: O Programa de Ensino Médio de Tempo Integral* (Sato, 2019, p. 6-8) identifica desafios como a intensificação do trabalho, exclusão de alunos e esvaziamento curricular. Destaca ainda que a indicação política de gestores contrasta com o discurso de gestão democrática, revelando a persistência de práticas burocráticas e centralizadas. As práticas de gestão mencionadas incluem: a) adesão ao Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); b) implementação de gestão democrática; c) planejamento e organização do currículo; d) gestão de recursos e infraestrutura; e) centralização e autonomia limitada.

O artigo *A Educação Integral e Gestão Escolar nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS* (Baptistella e Sarturi, 2022, p. 291-296) revela desafios na infraestrutura e na integração entre atividades pedagógicas e práticas democráticas. Ressalta ainda diferenças significativas entre escolas no processo de implementação, onde gestores enfrentam a falta de recursos enquanto mantêm os princípios de formação integral. As práticas de gestão destacadas são: a) organização

curricular e pedagógica; b) foco na formação integral; c) gestão participativa; d) envolvimento da comunidade escolar; e) adaptação e melhoria contínua.

O artigo *As Possibilidades e (Im)Possibilidades para uma Gestão mais Efetiva nas Escolas de Tempo Integral* (Borges, 2023, p. 270-278) destaca que, embora os gestores tenham suporte legal, decisões políticas centralizadas comprometem a qualidade da gestão e a participação democrática. Ressalta ainda que gestores indicados politicamente, em vez de selecionados por mérito, e resistências familiares dificultam a efetivação da gestão democrática. As práticas mencionadas incluem: a) gestão democrática e participativa; b) criação de espaços de diálogo; c) transparência na seleção de gestores; d) integração escola- comunidade; e) enfrentamento de barreiras estruturais.

Essas práticas refletem tanto os esforços quanto os desafios enfrentados na busca por uma gestão escolar mais efetiva e democrática nas escolas de tempo integral.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo de revisão de literatura foi conhecer práticas de gestão escolar em escolas de Tempo Integral: uma revisão de literatura (2017-2024). O principal resultado do levantamento de dados aponta que, embora as escolas de tempo integral sejam reconhecidas por seu potencial de promover formação integral e resultados positivos em aspectos comportamentais e socioemocionais, enfrentam desafios significativos que comprometem a implementação efetiva do modelo. Entre os principais entraves estão a falta de infraestrutura, recursos financeiros insuficientes, centralização de decisões administrativas, práticas assistencialistas e resistências culturais. Além disso, tensões entre ideais democráticos e práticas tradicionais centralizadas, bem como desigualdades estruturais, como no caso das gestoras mulheres, agravam os desafios da gestão. Apesar disso, práticas como planejamento estratégico, articulação curricular e integração da comunidade escolar emergem como estratégias centrais para lidar com as dificuldades e fomentar uma gestão escolar mais democrática e eficiente.

Desta forma, as contribuições as contribuições desta revisão de literatura para o campo da gestão escolar em escolas de tempo integral são diversas e relevantes, destacando-se em quatro principais dimensões: a) Identificação de Práticas de Gestão Escolar; b) Compreensão dos Desafios na Implementação; c) Reflexões sobre o Modelo de Gestão Democrática; d) Enriquecimento Teórico para Pesquisas Futuras.

No que tange às limitações, desta revisão de literatura sobre práticas de gestão escolar em escolas de tempo integral podem ser identificadas em quatro principais aspectos: a) Amostra restrita, embora tenham sido selecionados dez artigos e três dissertações, a revisão representa apenas uma fração da produção acadêmica sobre o tema no período de 2017 a 2024; b) Dependência de Fontes Secundárias, isto é a revisão utiliza exclusivamente estudos já publicados, sem incorporar dados empíricos de uma pesquisa diretamente realizada pela pesquisadora; c) Generalização das Práticas de Gestão ou seja práticas de gestão escolar identificadas são apresentadas de forma abrangente, mas sem aprofundamento em contextos regionais ou locais específicos; d) Enfoque Pontual nos Desafios, embora os desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral sejam discutidos, a revisão não explora suficientemente estratégias práticas ou soluções testadas para superar essas barreiras.

Para pesquisas futuras, sugere-se Análise Regionalizada das Práticas de Gestão Escolar; Investigação sobre Estratégias de Superação de Desafios; Estudos Longitudinais sobre Impactos da Gestão Escolar; Foco nas Gestoras e na Questão de Gênero.

Em síntese, este artigo de revisão de literatura oferece uma contribuição significativa para o campo da gestão escolar em escolas de tempo integral, ao identificar práticas relevantes, mapear desafios e propor reflexões sobre modelos mais democráticos e eficientes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Valéria Fernandes de. Gestão democrática em escolas de tempo integral: um olhar sobre as ações de gestores escolares. 2017. Dissertação de Mestrado.

BAPTISTELLA, Estefani; SARTURI, Rosane Carneiro. A educação integral e gestão escolar nas escolas municipais de tempo integral de Santa Maria/RS. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 24, n. 59, 2022.

BERNADO, Elisangela da Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. Revista ibero-americana de estudos em educação, p. 79-94, 2020.

BOAS, Mariana Lubarino Vilas; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

BORGES, Anailda. As possibilidades e (im) possibilidades para uma gestão mais efetiva nas escolas de tempo integral. HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM), v. 41, n. 1, p. 269-282, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996

DRABACH, N.P. A Trajetória Da Administração Da Educação Pública do Brasil e a Construção da Democracia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 51, p. 42-53, jun/2013

FELDKERCHER, Nadiane; PENSIN, Daniela Pederiva. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: caminhos da produção acadêmica nacional. 2021.

LIMA, Fabíola de. Gestão escolar hoje: democracia e participação. Revista Ação e Ensino, São Paulo, v.2, n.4, 2020. Disponível em:https://www.acao-ensino/pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, MHMD. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. Imagens da Educação, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Pedro Afonso de. Gestão e participação. 3.ed. Campinas: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da educação. Revista Extra-classe,

v. 1, p. 210-217, 2009.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia; MOUTA, Limária Araújo; MATOS, Tereza Gláucia Rocha. GÊNERO E GESTÃO ESCOLAR: a atuação de diretoras de escolas de ensino médio em tempo integral. Revista Teias, v. 25, n. 78, p. 369-383, 2024.

SATO, Cristiane Akemi. Gestão escolar em duas escolas de ensino médio-DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. 2020.

TALAVERAS, Aline Linhares Rodrigues. Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília. 2017.

Capítulo 32

10.37423/250510028

MODA SUSTENTÁVEL E ESCOTISMO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO DESIGN ZERO WASTE E ORIGAMI TÊXTIL

Gustavo Orlando Berti Pereira — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Rosimeiri Naomi Nagamatsu — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Patricia Helena Campestrini Harger — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Marcelo Capre Dias — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Josiany Oenning Favoreto — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Livia Laura Matté — *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre a realização de uma oficina de moda sustentável com escoteiros, utilizando as práticas de design zero waste e origami têxtil como ferramentas educativas e de conscientização ambiental. A atividade foi desenvolvida em parceria com o projeto de extensão “Escoteirando”, organizado pelo campus Apucarana da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A oficina teve como objetivo ensinar e conscientizar os jovens escoteiros para os desafios ambientais gerados pela indústria da moda, além da criatividade e artesania, incentivando práticas de reaproveitamento de materiais e consumo consciente. Os participantes foram orientados a confeccionar uma bolsa zero waste, aplicando técnicas de dobradura e montagem sem geração de descarte. Como resultado, observou-se o desenvolvimento de competências socioambientais e ampliação da consciência ecológica dos envolvidos. Além disso, o projeto reforça o papel do escotismo como espaço formativo que articula educação, cidadania e sustentabilidade. O estudo evidencia que iniciativas como essa são fundamentais para construir uma cultura de responsabilidade ambiental, estimulando práticas inovadoras e colaborativas que podem ser replicadas em diferentes contextos educativos e comunitários.

Palavras-chave: Zero waste, Escoteiros, Design de Moda

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a busca por práticas mais sustentáveis na indústria da moda tem se intensificado, impulsionada pelos impactos ambientais e sociais provocados pelos modelos tradicionais de produção e consumo. Nesse cenário, surge o design zero waste como uma abordagem inovadora, que visa eliminar o desperdício desde a etapa de criação, propondo soluções criativas, funcionais e ecologicamente responsáveis. A técnica de origami têxtil, por sua vez, junta princípios do design à arte da dobradura, permitindo a construção de peças tridimensionais sem cortes ou descartes desnecessários de material. Com base nesses fundamentos, foi idealizada a oficina “Confecção de Bolsa Zero Waste com Técnica de Origami Têxtil”, realizada no dia 27 de abril de 2025, durante os Jogos da Fraternidade, evento promovido pelo projeto de extensão “Escoteirando”, em parceria com os Escoteiros do Brasil – Paraná.

A oficina faz parte das ações do projeto de extensão “Escoteirando”, desenvolvido em colaboração com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Apucarana. Desde 2024, o projeto tem promovido, de forma semestral, oficinas interdisciplinares que reúnem diversos cursos da universidade, como Engenharia Têxtil, Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Química e o curso de Design de Moda. As atividades realizadas nestas oficinas são pensadas não apenas como instrumentos de extensão universitária, mas também como formas de popularização da ciência, tecnologia e do design, proporcionando as crianças e adolescentes do Movimento Escoteiro, uma vivência prática e educativa. Ao mesmo tempo, essas ações contribuem para a divulgação da universidade e de seus cursos para futuros discentes, fortalecendo os vínculos entre a instituição de ensino superior e a comunidade.

O escotismo, enquanto metodologia educativa, fundamenta-se em princípios que dialogam diretamente com teorias pedagógicas, como as propostas por Vygotsky (1984), que entende o processo de aprendizagem como algo colaborativo, social e não linear. O aprendizado no escotismo ocorre por meio de experiências práticas, desafios, cooperação e desenvolvimento de autonomia, sob a supervisão de adultos e membros mais experientes, que atuam como facilitadores (Baden-Powell, 1982; Sabino et al., 2014). Dessa forma, o ambiente escoteiro torna-se propício para a construção de saberes que vão além do ensino tradicional, promovendo valores como responsabilidade, cidadania, sustentabilidade e respeito à natureza.

Alinhada a essa perspectiva, a oficina de confecção de bolsas zero waste com técnica de origami têxtil teve como principais objetivos estimular a criatividade, desenvolver habilidades manuais e fortalecer

a consciência ambiental dos escoteiros. Mais do que uma atividade de ensino de técnicas manuais, a oficina representou uma oportunidade de reflexão sobre os impactos do consumo e da produção têxtil, além de fortalecer a relação entre a universidade e a comunidade, a partir de práticas educativas que unem o design, a sustentabilidade e os princípios do escotismo.

DESENVOLVIMENTO

O Movimento Escoteiro é reconhecido mundialmente como uma proposta de educação não formal que visa o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. No Brasil, a prática escoteira é organizada pela União dos Escoteiros do Brasil (UEB), fundada em 1924, única instituição nacional reconhecida pela Organização Mundial do Movimento Escoteiro. A UEB é uma associação sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural e beneficente, responsável por coordenar e acompanhar as práticas escoteiras em todo o território nacional (UEB, 2023).

De acordo com Gohn (2010), a educação não formal compreende processos educativos que ocorrem fora do sistema escolar, mas que são igualmente formativos, especialmente quando relacionados a práticas de cidadania, desenvolvimento comunitário e construção de valores éticos e sociais. O escotismo, como espaço educativo não formal, promove uma aprendizagem experiencial, onde o "aprender fazendo" se estabelece como estratégia central para o desenvolvimento de competências socioemocionais, ambientais e cidadãs (DEWEY, 1979).

Os princípios do escotismo se fundamentam em uma proposta educativa que busca formar cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, ética, colaborativa e sustentável. A missão institucional da UEB (2023) é:

> "...contribuir para a educação de crianças, adolescentes e jovens, mediante um sistema de valores, baseado na Promessa e na Lei Escoteiras, para que participem na construção de um mundo melhor, no qual se desenvolvam plenamente e desempenhem um papel construtivo na sociedade."

Assim, o escotismo não apenas oferece um espaço de socialização, mas também de formação crítica e engajada, enquanto desenvolve práticas que integram ideais relacionados ao meio ambiente, cultura, criatividade e responsabilidade social, criando assim uma educação capaz de articular conhecimentos, promover a ética da solidariedade planetária e enfrentar os desafios da complexidade contemporânea (Morin, 2000).

O movimento está organizado em três níveis: nacional, responsável pela gestão estratégica e institucional; regional, que opera em cada estado da federação; e local, onde as atividades práticas

acontecem diretamente com os jovens, nas Unidades Escoteiras Locais (Grupos Escoteiros ou Seções Autônomas). É nesse nível local que as oficinas realizadas pela UTFPR, como a proposta da bolsa zero waste, se estabelecem, ganhando sentido prático e pedagógico, reforçando o fazer manual e a consciência ambiental.

Entende-se, então, que os valores que norteiam os Escoteiros do Brasil, como a diversidade, honestidade, excelência, democracia, inclusão, inovação, compromisso, sustentabilidade, cooperação, transparência e unidade, estão profundamente alinhados com os princípios da educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2012), da economia circular (Ellen MacArthur Foundation, 2013) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os relacionados à educação de qualidade (ODS 4), consumo e produção responsáveis (ODS 12) e ação contra a mudança global do clima (ODS 13).

Além disso, ao integrar práticas de design sustentável, como o origami têxtil e o zero waste, a proposta da oficina se liga e defende a incorporação de estratégias de baixo impacto ambiental no processo de criação de moda, promovendo uma mudança de modelo na cultura do consumo e na geração de resíduos. (Fletcher,2014; Gwilt, 2014)

No entanto, a oficina de moda sustentável desenvolvida no contexto escoteiro não apenas promove práticas criativas e ecológicas, mas também se insere em um ambiente educativo que valoriza o protagonismo juvenil, a aprendizagem experiencial e a transformação social. Esses princípios se relacionam diretamente com as propostas e ideais do Movimento Escoteiro, reforçando seu papel como agente de formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e o bem comum.

A relação criada entre a técnica de design zero waste e a prática da costura manual surge então como uma prática pedagógica relevante neste contexto, alinhada tanto aos ideais da educação ambiental quanto aos valores atrelados ao Movimento Escoteiro. A prática de eliminar o desperdício na confecção de produtos têxteis vai além do campo do design para se consolidar como uma ferramenta de conscientização sobre os impactos socioambientais do modelo produtivo do "extrair-produzir-descartar", ainda muito presente na atualidade, principalmente no *fast fashion* (Fletcher, 2014). Ao confrontar essa lógica, a abordagem zero waste introduz os jovens aos princípios da economia circular, que propõe um sistema no qual os recursos são mantidos em uso por um maior tempo. Para os jovens escoteiros, o contato com essa metodologia amplia a percepção sobre a necessidade de práticas sustentáveis e desenvolve uma relação mais responsável com a sustentabilidade.

Já a aprendizagem da costura, do manuseio dos tecidos e da construção de objetos utilitários, como a bolsa produzida da oficina, vai além da simples aquisição de uma habilidade técnica. Segundo Dewey (1979), o conhecimento se torna significativo quando é construído pela ação direta do sujeito, que passa por um ciclo de experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e aplicação ativa. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades manuais não apenas estimula a criatividade, mas fortalece a autonomia dos participantes, capacitando os indivíduos a resolver problemas práticos, a ressignificar e prolongar a vida útil de objetos e, consequentemente, se posicionarem em oposição aos ciclos de consumo acelerado.

A costura, tradicionalmente associada a saberes culturais e domésticos, é ressignificada ao ser incorporada a projetos educativos com viés sustentável. Ela promove a consciência sobre os processos produtivos, estimula o raciocínio espacial, a coordenação motora fina e o pensamento projetual. Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo é potencializado em ambientes colaborativos. A oficina funciona como um espaço de mediação social, onde a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o que o jovem consegue fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com o auxílio de um colega ou instrutor mais experiente.

No escotismo, esse "aprender fazendo" sempre foi um pilar fundamental para a formação dos escoteiros e, por resultado, indivíduos autônomos, responsáveis e comprometidos com a coletividade e o meio ambiente. Baden-Powell (1982), fundador do Movimento Escoteiro, defendia que a educação deveria ocorrer por meio de desafios práticos, do trabalho em equipe e da cidadania ativa. Aprender a produzir sua própria bolsa, sem gerar resíduos, é uma ação que materializa essa filosofia, pois, além de ensinar uma técnica, reforça valores como autossuficiência, criatividade e respeito à natureza. Essa atividade representa, simbolicamente, a aplicação dos múltiplos ideais dos escoteiros.

Além disso, ao trabalhar com conceitos como o zero waste, os escoteiros são desafiados a desenvolver o que Orr (1992) denomina "alfabetização ecológica": a capacidade de compreender os sistemas naturais e os impactos das ações humanas sobre eles. Os jovens são incentivados a questionar o descarte excessivo, a investigar os impactos da fast fashion e a refletir sobre alternativas responsáveis. Como reforça Sachs (2002), a construção de uma sociedade sustentável depende da articulação entre múltiplas dimensões, sendo a educação o veículo principal para as transformações culturais e comportamentais necessárias.

Dessa forma, a oficina não apenas transmitiu uma técnica específica, mas catalisou uma reflexão ampliada sobre o papel de cada indivíduo na construção de um futuro mais sustentável. O alinhamento entre os princípios do design circular e os valores escoteiros, fortaleceu a formação já oferecida pelo movimento: a transformação dos jovens como cidadãos conscientes e protagonistas, A experiência transformou os participantes em agentes de transformação socioambiental, equipando-os com o conhecimento prático e a consciência crítica para atuarem em suas comunidades.

METODOLOGIA

A oficina foi desenvolvida com uma abordagem metodológica prática, participativa e colaborativa, voltada para o público jovem do Movimento Escoteiro. A atividade foi estruturada para combinar momentos de exposição teórica com prática manual, possibilitando a construção do conhecimento de forma experiencial, alinhada aos princípios da educação ativa defendidos por Dewey (1979) e Vygotsky (1984), que destacam a importância da mediação social e do aprender fazendo.

O encontro foi organizado em quatro etapas principais. A primeira consistiu em uma breve introdução teórica, abordando os conceitos de design sustentável, zero waste e responsabilidade ambiental na moda contemporânea. Esse momento teve como objetivo contextualizar a prática, conscientizando os participantes sobre os impactos ambientais da indústria têxtil e a importância de adotar soluções criativas e sustentáveis.

Na segunda etapa, os participantes foram introduzidos à técnica de origami têxtil. Os discentes mostraram os princípios da dobradura e sua aplicação no design, como também a modelagem plana e tridimensional a partir de dobras. Essa estratégia didática permitiu a visualização espacial e a compreensão da lógica construtiva antes do manuseio do tecido, facilitando o desenvolvimento da habilidade.



Figura 1: Introdução da oficina para os escoteiros. Acervo Próprio.

A terceira etapa correspondeu ao processo prático de confecção da bolsa, no qual os jovens receberam retalhos de tecidos previamente cortados no formato adequado para o treino na máquina de costura industrial. A execução foi realizada de forma guiada, com demonstrações, instruções e acompanhamento contínuo dos discentes voluntários. Quando confortáveis e familiarizados com as técnicas e o maquinário, os escoteiros iniciaram a confecção da bolsa, sempre sob supervisão dos discentes voluntários.



Figura 2: (a) Escoteiros se familiarizando com o maquinário. (b) Escoteiro confeccionando a bolsa. Acervo Próprio.

Ao término da produção, foi promovida uma mostra coletiva, onde cada participante apresentou sua criação. Esse momento foi seguido de uma roda de conversa, destinada à reflexão sobre os

aprendizados adquiridos, os desafios enfrentados durante o processo e a importância de práticas sustentáveis aplicadas ao cotidiano.



Figura 3: Escoteiros mostrando suas criações. Acervo Próprio.

Os materiais foram organizados de maneira acessível, considerando a faixa etária dos participantes (11 a 17 anos) e a proposta inclusiva da atividade, que não exigia pré-requisitos técnicos.

A metodologia adotada, ao privilegiar a aprendizagem ativa, experiencial e colaborativa, permitiu não apenas o desenvolvimento de habilidades manuais, como dobradura, costura e raciocínio espacial, mas também promoveu autonomia, pensamento crítico e uma maior conscientização ambiental, alinhando-se tanto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 quanto aos princípios do escotismo.

RESULTADOS

Por fim, a oficina de confecção da bolsa zero waste apresentou resultados altamente satisfatórios, tanto no aspecto pedagógico quanto na promoção de valores sustentáveis e colaborativos. Durante sua realização, foi possível observar que os jovens escoteiros, demonstraram grande interesse, engajamento e entusiasmo em todas as etapas da atividade.



Figura 4: Bolsa pronta. Acervo próprio.

Os participantes assimilaram de forma clara os conceitos de design sustentável e desperdício zero, aplicando-os diretamente, na prática, por meio da construção de suas próprias bolsas. A utilização da técnica de origami têxtil, associada ao reaproveitamento de materiais, despertou nos jovens a percepção de que é possível produzir objetos funcionais, criativos e esteticamente atrativos sem gerar resíduos, reforçando a importância de práticas conscientes no contexto da moda e do consumo.

O desenvolvimento das habilidades manuais foi um dos aspectos mais evidentes. Muitos participantes relataram não ter tido contato prévio com técnicas de costura ou modelagem, e ao final da oficina, além de terem confeccionado suas bolsas, expressaram satisfação e senso de realização pessoal por dominarem uma nova competência prática. Esse resultado se relaciona com as abordagens de Dewey (1979) e Vygotsky (1984), que defendem que a aprendizagem ativa, mediada pela prática e pela interação social, é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

Do ponto de vista dos valores, a atividade também cumpriu um papel fundamental no fortalecimento dos princípios do Movimento Escoteiro. Além disso, a reflexão final, promovida após a mostra dos produtos confeccionados, revelou uma consciência ampliada dos jovens em relação aos impactos ambientais da indústria têxtil e à necessidade de repensar hábitos de consumo, alinhando-se às diretrizes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Sachs, 2002; UNESCO, 2017).

Outro resultado significativo foi o fortalecimento do vínculo entre o ensino superior e o Movimento Escoteiro, um dos objetivos centrais do projeto de extensão "Escoteirando". A aproximação dos jovens com o ambiente universitário e com saberes acadêmicos, de forma lúdica e acessível, contribui para a

construção de trajetórias educativas mais conscientes e comprometidas com a cidadania e a sustentabilidade.

Portanto, a oficina não apenas atingiu seus objetivos específicos, como a compreensão dos princípios do design zero waste, desenvolvimento da autonomia manual, confecção de um acessório funcional e estímulo à consciência ambiental, mas também reafirmou o potencial das metodologias participativas e colaborativas como ferramentas eficazes na formação de jovens mais críticos, criativos e comprometidos com os desafios contemporâneos.

REFERENCIAS

BADEN-POWELL, R. S. S. Guia do Chefe Escoteiro. Editora Escoteira: União dos Escoteiros do Brasil. 1982

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

ELLEN MACARTHUR FOUNDATION. Towards the circular economy: economic and business rationale for an accelerated transition. Cowes: Ellen MacArthur Foundation, 2013. Disponível em: https://ellenmacarthurfoundation.org/resources. Acesso em: 27 maio 2025.

FLETCHER, Kate. Sustainable fashion and textiles: design journeys. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GWILT, Alison. A practical guide to sustainable fashion. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SABINO, C. V. S.; MENDES, B.; LOBATO, W. O PAPEL DO ESCOTISMO NA FORMAÇÃO ECOLÓGICA DE JOVENS.Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, Santo ngelo Vol. 4, n.2. jul./dez. 2014

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. Documentos institucionais. Disponível em: https://www.escoteiros.org.br. Acesso em: 27 maio 2025

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

Capítulo 33

10.37423/250510030

A DISCIPLINA DE MECÂNICA: AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA NA EVASÃO E PROPOSTAS DE MITIGAÇÃO

Leonardo Melo Bezerra — *Universidade Federal do Ceará*

Davi Carlos de Meneses — *Universidade Federal do Ceará*



Resumo: Este estudo investiga o impacto da disciplina de Mecânica para Engenharia na evasão dos estudantes do curso de Engenharia Civil na Universidade Federal do Ceará (UFC). A disciplina de Mecânica é fundamental para a formação dos engenheiros civis, contudo apresenta nível de dificuldade que pode influenciar na decisão dos alunos de permanecerem ou abandonarem o curso. A pesquisa emprega uma abordagem mista, combinando a análise estatística de dados históricos dos últimos cinco anos (2019 a 2024), extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidade e questionários aplicados a alunos que cursam ou já cursaram a disciplina. Além disso, foi conduzida uma revisão bibliográfica para contextualizar os resultados com estudos semelhantes. Buscou-se identificar padrões que correlacionem a disciplina de Mecânica com a evasão acadêmica, oferecendo subsídios valiosos para a formulação de estratégias de retenção, tais como ajustes na metodologia de ensino, distribuição de carga horária e programas de apoio ao discente. Foi observado no estudo que os alunos consideram a disciplina como de elevada dificuldade associando a possibilidade de abandono do curso. O programa de monitoria foi citado como eficaz, sendo positivamente avaliado pelo alunos, principalmente devido ao enfoque prático das atividades, o esclarecimento de dúvidas e o apoio na resolução de problemas. O contato individualizado entre monitores e alunos foi citado também como aspecto positivo. No entanto, foi indicado que o programa poderia ter mais horários disponíveis para a realização das atividades.

Palavras-chave: Evasão; Engenharia; Mecânica.

1 INTRODUÇÃO

A evasão de estudantes nas universidades brasileiras é um problema persistente que afeta significativamente a qualidade e a eficiência do sistema educacional, além de representar um prejuízo social impactante. Conforme o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP/MEC (2022), com alunos que ingressaram em cursos de graduação em 2013 e considerando que as taxas de desistência acumulada (TDA), de conclusão acumulada (TCA) e de permanência (TAP), cerca de 58% desistiram, 41% concluíram e 1% ainda permanecia no curso. O censo ainda destaca a expressiva desistência até o terceiro (37%) e quarto ano do curso (46%).

No curso de Engenharia Civil, a disciplina de Mecânica é fundamental, pois serve como fundamento para tópicos avançados relacionados a estruturas e outras áreas da engenharia. Entretanto se destaca como um dos principais desafios para os discentes, devido à sua complexidade e à necessidade de um sólido embasamento em matemática e física. A relação entre a realização da disciplina de Mecânica e a decisão de abandonar o curso é uma questão que merece atenção especial, especialmente pela importância da disciplina e a relação que as dificuldades enfrentadas durante o curso da mesma podem resultar.

> Especificamente quando nos debruçamos sobre os cursos de engenharia, podemos constatar que as causas da evasão não são muito diferentes das que levam alunos de outras áreas a evadirem, estando relacionadas a dificuldade que os estudantes encontram no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos do primeiro ano, em função das “lacunas” que eles trazem da educação básica. (PAIVA; SOUZA VASQUEZ, p. 189, 2023).

Como disposto no fragmento supracitado, a evasão possui muitos fatores determinantes, que podem ser associados, de certa forma, a determinados cursos ou disciplinas. Desse modo, este artigo tem por objetivo explorar essa relação no contexto específico da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisando se a disciplina de Mecânica atua como um fator determinante na evasão dos estudantes de Engenharia Civil.

A metodologia adotada combina análise estatística de dados históricos com a aplicação de questionários a alunos que cursam ou já cursaram a disciplina, complementada por uma revisão bibliográfica de estudos semelhantes. Dessa forma, o estudo tem por fim responder o questionamento: A disciplina de Mecânica tem se mostrado um obstáculo ou um incentivo para a permanência dos alunos na graduação de Engenharia Civil? E assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam oferecer subsídios para a formulação de estratégias que visem reduzir a evasão, melhorando a experiência acadêmica e o desempenho dos alunos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A evasão universitária constitui um grave desafio enfrentado pelo sistema educacional brasileiro. Segundo o "Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024", elaborado pelo Instituto SEMESP, a taxa de evasão nas universidades públicas atingiu 39,3% no ciclo de 2018 a 2022. Em comparação com o ciclo anterior (2017-2021), houve uma redução modesta de um ponto percentual, atribuível às mudanças e impactos decorrentes do período pandêmico. Além da interrupção do processo educativo, a pandemia também exacerbou problemas preexistentes como dificuldades financeiras e falta de suporte acadêmico. Conforme Nunes (2021), a preocupação com os índices de evasão, já elevada devido aos resultados alarmantes, intensificou-se após a pandemia, com a expectativa de aumento contínuo. Embora tenha ocorrido uma redução modesta, o índice permanece significativo e preocupante, representando um desperdício de recursos públicos e evidenciando deficiências no sistema educacional brasileiro, o que ressalta a necessidade urgente de intervenções nas causas subjacentes a essa problemática.

A situação é ainda mais alarmante em algumas áreas específicas, como a engenharia, onde os índices de desistência são particularmente elevados. Segundo dados do Indicador de Fluxo da Educação Superior do INEP (2022), 58,25% dos estudantes matriculados em cursos de engenharia abandonaram o ensino superior entre 2018 e 2022. Além disso, de acordo com o Censo da Educação Superior 2022, realizado pelo MEC/INEP, a taxa acumulada de desistência anual dos ingressantes entre 2013 e 2018 atingiu seu pico no segundo ano de graduação. Esse dado evidencia que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes ocorrem, em grande parte, nos anos iniciais do curso, durante a fase de adaptação e consolidação acadêmica. É pertinente ressaltar que os cursos de Engenharia Civil, em geral, oferecem a disciplina de Mecânica justamente no segundo ano.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o fenômeno da evasão é influenciado pelas particularidades dos graduandos, variando desde deficiências de conhecimentos decorrentes de um ensino básico ineficiente até problemas pessoais. Conforme observado por Mussliner et al. (2021), a evasão universitária é um fenômeno complexo, com causas múltiplas, que não pode ser abordado de forma unidimensional. As principais causas incluem a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, dificuldades com disciplinas do curso, a incompatibilidade entre trabalho e estudo, e a escolha por outro curso ou ramo profissional.

Além disso, o Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), do Ministério da Educação, destaca que características individuais dos

estudantes, como dificuldades na relação ensino-aprendizagem, reprovações constantes, baixa frequência às aulas, e formação escolar anterior. Esses fatores podem resultar em desencanto ou desmotivação em relação aos cursos escolhidos, contribuindo significativamente para o abandono dos cursos de graduação.

Dessa forma, é plausível que se estabeleça uma relação entre disciplinas especificas cursadas e o desempenho dos alunos nas mesmas com os índices de evasão. Assim, faz-se necessário investigar a hipótese de que a disciplina de Mecânica possa exercer influência significativa na decisão de continuar ou abandonar o curso, além de buscar formas de atenuar a problemática caso a hipótese se mostre verdadeira.

3 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A evasão acadêmica está intimamente associada a uma série de parâmetros, conforme evidenciado pela revisão bibliográfica realizada. Entre esses parâmetros, destacam-se aqueles que estão diretamente relacionados à experiência educacional do aluno. Neste contexto, foi conduzida uma investigação focalizada em três variáveis atreladas à disciplina e que influenciam na evasão: o índice de reprovação na disciplina, a percepção de dificuldade, e a importância da disciplina para o desenvolvimento profissional dos alunos.

Para avaliar o impacto de cada uma dessas variáveis, foi adotada uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Os dados concretos foram analisados juntamente com as respostas dos alunos, proporcionando uma visão abrangente dos fatores envolvidos. A classificação das variáveis seguiu uma escala de 0 a 5, onde o valor 0 representa o impacto mínimo e o valor 5 representa o impacto máximo. Essa metodologia permite uma avaliação detalhada do peso relativo de cada variável na evasão acadêmica.

No contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC), essa investigação preliminar foi aplicada à disciplina de Mecânica, com o objetivo de explorar sua influência na evasão dos alunos do curso de Engenharia Civil. Primeiramente, foram analisados dados quantitativos extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), incluindo informações sobre aprovações, reprovações, trancamentos de disciplina e abandono do curso. Esses dados permitiram inferências fundamentais para a análise da hipótese proposta. Os dados foram coletados de relatórios de turmas de um docente específico, cuja identidade não é relevante para os resultados apresentados:

Tabela 1 – Levantamento estatístico das turmas de Mecânica do Docente 1 (2017-2023).

LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO DOS RELATÓRIOS DAS TURMAS DE MECÂNICA					
ANO BASE	**APROVADOS**	**REPROVADOS**	**REPROVADOS POR FALTA**	**TRANCAMENTO DA DISCIPLINA**	**TOTAL**
2017	23	8	0	1	**32**
2018	9	15	4	0	**28**
2019	17	13	1	1	**32**
2020	43	4	0	0	**47**
2021	38	2	6	0	**46**
2022	25	21	0	3	**49**
2023	16	10	3	0	**29**
TOTAL	171	73	14	5	**263**

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 2 – Resumo dos resultados das turmas de Mecânica do Docente 1 (2017-2023).

TOTAL DE MATRICULADOS:	263
TOTAL DE REPROVADOS:	87
TOTAL DE TRANCAMENTOS:	5
TAXA DE APROVAÇÃO:	65,02%
TAXA DE REPROVAÇÃO:	33,08%
TAXA DE EVASÃO:	1,90%

Fonte: elaborada pelo autor.

Com base na Tabela 2, pode-se constatar uma taxa média de reprovação de 33,08% no período avaliado. No entanto, é importante destacar que os anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia de COVID-19 e a consequente transição para aulas e avaliações remotas, apresentaram resultados atípicos que influenciaram a representatividade da amostra. Quando esses anos são desconsiderados, os dados revisados mostram o seguinte:

Tabela 3 – Resultados das turmas de Mecânica do Docente 1 excluindo os anos de Pandemia.

TOTAL DE MATRICULADOS:	170
TOTAL DE REPROVADOS:	75
TOTAL DE TRANCAMENTOS:	5
TAXA DE APROVAÇÃO:	52,94%
TAXA DE REPROVAÇÃO:	44,12%
TAXA DE EVASÃO:	2,94%

Fonte: elaborada pelo autor.

Os resultados obtidos indicam uma alta taxa de reprovação, que pode estar diretamente associada ao nível de dificuldade da disciplina. A natureza cumulativa do conteúdo, aliada à necessidade de conhecimentos prévios sólidos e à intensa carga de novas informações, contribui para que a disciplina seja percebida como desafiadora pelos alunos. Além disso, embora a taxa de evasão durante a disciplina seja relativamente baixa, é possível que a decisão de abandonar o curso seja tomada após a reprovação na disciplina.

Além da análise de dados estatísticos históricos, foi realizada uma pesquisa com alunos que estavam cursando a disciplina e com aqueles que já a haviam concluído, utilizando questionários distintos para cada grupo. Isso possibilitou relacionar as conclusões obtidas na análise dos dados com as respostas dos alunos, permitindo a verificação das hipóteses propostas.

Os questionários foram elaborados de forma clara e objetiva, visando maximizar a participação dos alunos. As questões buscaram avaliar:

1. Nível de dificuldade enfrentado na disciplina (comum a ambos os questionários);
2. Impacto da dedicação à disciplina no desempenho em outras matérias (comum em ambos os questionários);
3. Importância atribuída à disciplina (comum a ambos os questionários);
4. Consequências das reprovações para a evasão (comum a ambos os questionários);
5. Influência da disciplina na continuidade no curso (comum a ambos os questionários);
6. Efeito da monitoria na redução da evasão (comum a ambos os questionários);
7. Metodologia aplicada e conteúdo abordado;
8. Efeito da aprovação ou reprovação na decisão de permanência ou abandono do curso.

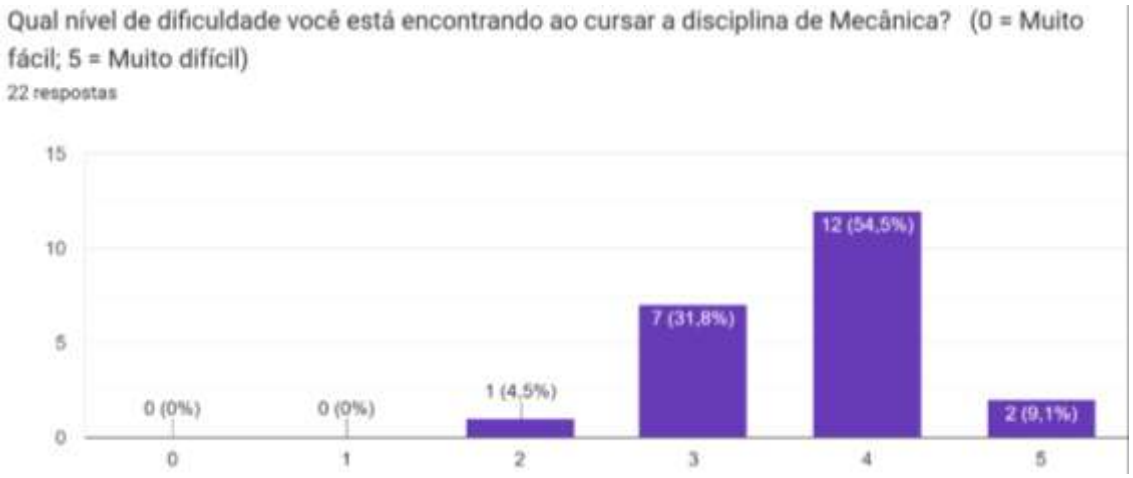
Analisando primeiro os resultados obtidos pelo formulário respondido por 22 alunos que estavam cursando a disciplina durante a aplicação do formulário (uma das turmas), os resultados obtidos foram:

Gráfico 1.1 - Importância da disciplina de mecânica.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.2 – Nível de dificuldade da disciplina de mecânica.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.3 – Impacto em da matéria outras disciplinas.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.4 – Impacto das reprovações em um cenário de evasão.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.5 – Avaliação da experiência do estímulo à descontinuidade do curso.



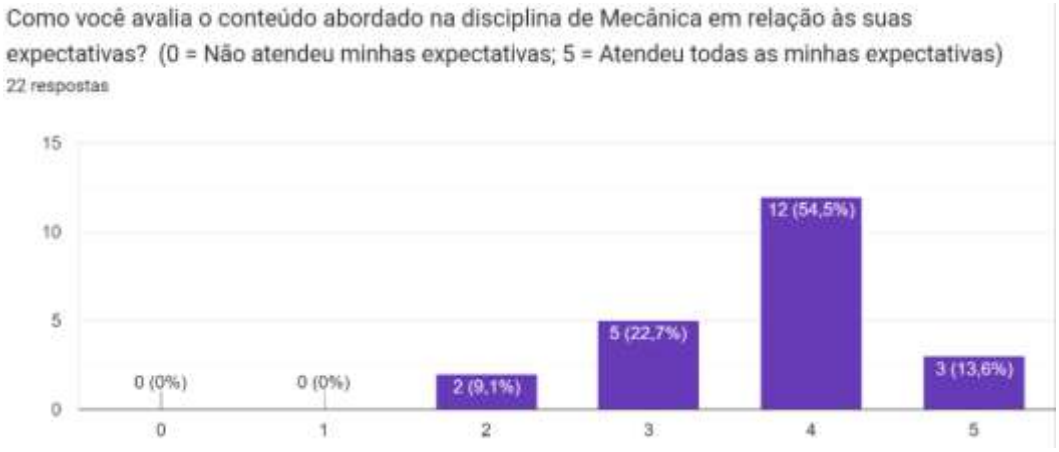
Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.6 – Avaliação da metodologia aplicada na disciplina de Mecânica.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.7 – Avaliação do conteúdo abordado na disciplina.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 1.8 – Impacto na monitoria na atenuação da evasão do curso.



Fonte: elaborada pelo autor.

Assim, foi possível chegar a algumas conclusões importantes. Primeiramente, destaca-se a relevância das perguntas 1 e 2, que abordam a importância da disciplina e as dificuldades enfrentadas, respectivamente. As respostas indicaram que a grande maioria dos alunos atribui tanto alta importância quanto elevado nível de dificuldade à disciplina, em concordância com os argumentos apresentados na revisão bibliográfica anterior.

As respostas à terceira pergunta apresentaram uma variação significativa. Mais da metade dos alunos relataram que a dedicação exigida pela disciplina teve impactos negativos no desempenho em outras matérias, enquanto seis afirmaram não ter sentido qualquer impacto e apenas três avaliaram que houve efeitos positivos. Esses resultados indicam que os alunos dedicaram mais tempo à disciplina, dada a dificuldade e a importância já confirmadas. Além disso, a dispersão de respostas com relação aos impactos positivos sugere um baixo aproveitamento do conteúdo assimilado.

Na quarta pergunta, os alunos indicaram que as reprovações na disciplina têm um impacto expressivo na evasão do curso. Nenhum dos participantes afirmou que as reprovações são irrelevantes para essa decisão, e, embora houvesse variação na intensidade das respostas, a maioria classificou o impacto entre os níveis 3 e 5 (máximo), o que reforça o efeito significativo das reprovações na continuidade no curso. Apenas três alunos classificaram esse impacto entre os níveis 1 e 2.

Quanto à quinta pergunta, a maioria dos alunos declarou ter se sentido, em algum momento, inclinada a abandonar o curso. Apenas sete relataram que nunca consideraram essa possibilidade. Esse dado reflete uma situação preocupante no curso, considerando a importância central da disciplina para o restante do currículo, especialmente para as disciplinas relacionadas a estruturas. A dificuldade e a

importância da matéria podem tanto reforçar a identificação dos alunos com o curso quanto afastá-los.

Em relação à metodologia e ao conteúdo, ambos foram avaliados de forma positiva pela maioria dos alunos. A metodologia foi considerada satisfatória, e o conteúdo abordado atendeu às expectativas da maior parte dos participantes. No entanto, há margem para aprimoramento na metodologia empregada, sugerindo que, apesar de o conteúdo estar de acordo com as expectativas, a forma de ensino poderia ser revisada.

Por fim, a monitoria também recebeu avaliações positivas, sendo apontada como uma ferramenta valiosa para mitigar os problemas enfrentados pelos alunos. Isso demonstra que o apoio de estudantes que já cursaram a disciplina contribui para o desempenho acadêmico, auxiliando na redução das reprovações e, consequentemente, da evasão.

Já observando os resultados obtidos pelo formulário respondido por 25 alunos que já haviam cursado a disciplina pelo menos uma vez, os resultados obtidos foram:

Gráfico 2.1 - Importância da disciplina de mecânica.



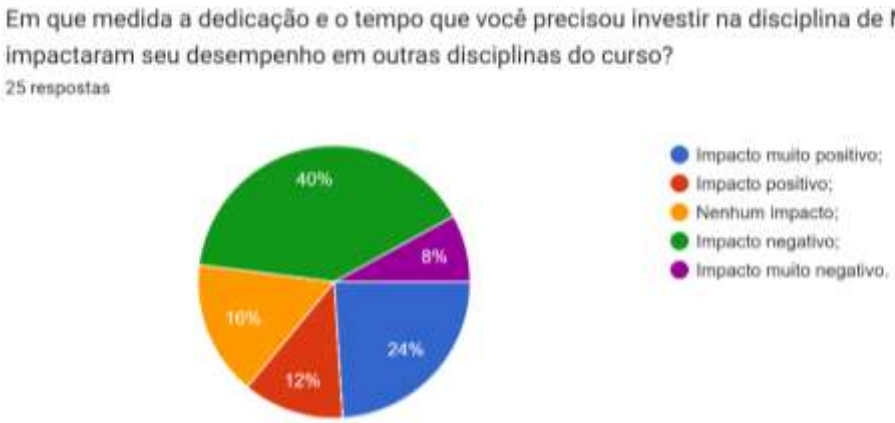
Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.2 – Nível de dificuldade da disciplina de mecânica.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.3 – Impacto em da matéria outras disciplinas.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.4 – Impacto das reprovações em um cenário de evasão.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.5 – Avaliação da experiência do estímulo à descontinuidade do curso.



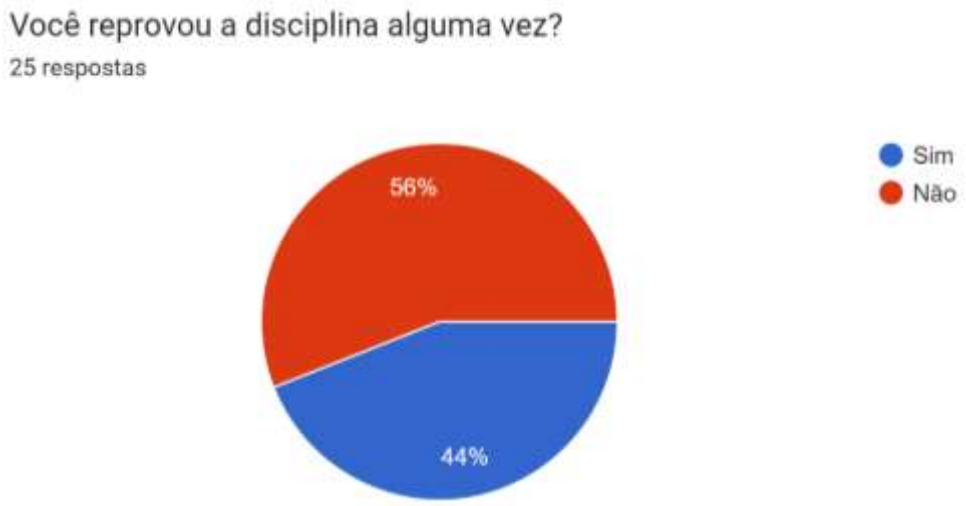
Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.6 – Impacto na monitoria na atenuação da evasão do curso.



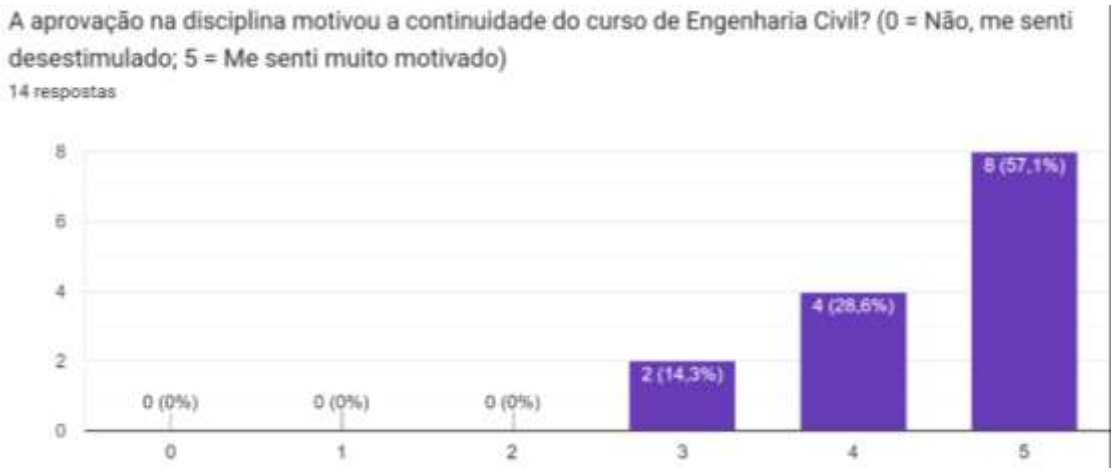
Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.7 – Relação de reprovação.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.8 – Relação de motivação associada a aprovação.



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 2.9 – Intenção de abandonar curso após a reprovação.



Fonte: elaborada pelo autor.

Dessa forma, foi possível identificar alguns aspectos relevantes. A partir das respostas das duas primeiras questões do formulário, constatou-se que, tanto para os alunos que estavam cursando a disciplina quanto para os veteranos (que já haviam cursado a disciplina pelo menos uma vez), a matéria foi considerada de grande importância e com um elevado nível de dificuldade. Em relação ao impacto nas demais disciplinas, conforme especificado na terceira questão, as respostas dos veteranos foram semelhantes às dos alunos em curso, embora estes relatem maior facilidade em conciliar as matérias.

Nos resultados da quarta questão, que abordava a influência das reprovações na decisão de abandonar o curso, os veteranos demonstraram uma leve variação, afirmando que as reprovações têm um impacto significativo nessa escolha, sendo um fator que estimula o desejo de evasão. No quinto questionamento, as respostas foram distribuídas igualmente entre os dois extremos da escala, que avaliava a intensidade com que o aluno reconsiderou sua permanência no curso. A mesma quantidade de respostas foi registrada tanto para a pior situação (reconsiderou bastante) quanto para a melhor (não reconsiderou em nenhum momento).

Esses resultados podem estar relacionados à situação individual de cada aluno, já que aproximadamente metade dos respondentes havia sido aprovada, enquanto a outra metade já havia sido reprovada na disciplina ao menos uma vez (pergunta 7). Na sexta pergunta, o programa de monitoria, implementado em anos anteriores para algumas turmas, também foi bem avaliado.

Além disso, perguntas direcionadas foram feitas conforme a situação de cada aluno na disciplina. Para os aprovados, a oitava questão indagou sobre o impacto da aprovação e a motivação gerada por esse

resultado, com a maioria se sentindo motivada após superar as dificuldades e alcançar o objetivo. Já a nona pergunta, voltada aos que reprovaram ao menos uma vez, investigou o quanto a reprovação influenciou a decisão de abandonar o curso. A maioria considerou seriamente essa possibilidade, demonstrando uma forte tendência à evasão, embora alguns tenham afirmado que, mesmo reprovados, não cogitaram abandonar o curso de Engenharia Civil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações obtidas na revisão bibliográfica e nas respostas coletadas nos questionários, foi possível concluir que há, de fato, uma relação entre a disciplina de Mecânica e a evasão de alunos do curso de Engenharia Civil. Essa relação se evidencia, principalmente, pela importância atribuída à disciplina, o que gera nos alunos uma percepção de maior responsabilidade, já que a Mecânica está diretamente ligada à base de conhecimentos essenciais para outras disciplinas na área de construção civil, especialmente no campo das estruturas.

Conforme observado no estudo empírico, os alunos consideram a disciplina como de elevada dificuldade, o que se associa diretamente às reprovações, apontadas como um dos principais fatores que influenciam a decisão de abandono do curso. Dessa forma, a metodologia utilizada na pesquisa pode ser aplicada a outras disciplinas com características semelhantes de importância e dificuldade, permitindo estabelecer uma correlação geral entre disciplinas desse tipo e o fenômeno da evasão.

Além disso, é relevante destacar que a disciplina também pode atuar como um incentivo nos casos em que os alunos são aprovados, representando uma conquista significativa, especialmente para aqueles com interesse na área de construção civil e estruturas. De modo geral, pode-se afirmar que a questão central do estudo – "A disciplina de Mecânica representa um obstáculo ou um incentivo para a permanência dos alunos na graduação de Engenharia Civil?" – foi respondida de forma condicional: depende do caso. A tendência observada é que os alunos reprovados, que representam cerca de 50% (um número elevado), tendem a evadir-se do curso. No entanto, aqueles que foram aprovados na disciplina, mesmo após uma reprovação, sentiram-se motivados a continuar.

Diante dos resultados obtidos, torna-se essencial propor intervenções. Uma das sugestões é o aprimoramento do programa de monitoria. Desde sua implementação, o programa tem se mostrado eficaz, recebendo avaliações positivas dos alunos, principalmente devido ao enfoque prático das atividades, o esclarecimento de dúvidas e o apoio na resolução de problemas. O contato individualizado entre monitores e alunos amplia o conhecimento e melhora o desempenho

acadêmico. No entanto, o programa poderia ser ampliado, oferecendo mais vagas e melhor organização para otimizar suas atividades.

Outra questão identificada foi a insatisfação de alguns alunos com a metodologia adotada, embora o conteúdo tenha sido considerado adequado. Portanto, destaca-se a necessidade de aperfeiçoar os métodos de ensino, cabendo aos docentes realizar diagnósticos que orientem a melhor forma de transmitir os conteúdos. Além disso, uma proposta seria direcionar o conteúdo com foco nos princípios essenciais da disciplina, permitindo que os alunos fortaleçam suas bases e estejam mais preparados para cursar Mecânica sem problemas decorrentes de lacunas em disciplinas anteriores.

Por fim, outra possível intervenção seria a redistribuição da grade curricular, posicionando a disciplina de Mecânica em meio a outras de menor exigência, a fim de evitar sobrecarga para os alunos. Dessa forma, os estudantes poderiam dedicar-se à disciplina sem comprometer o desempenho em outras matérias. Ademais, seria recomendável que a disciplina fosse integrada a um contexto mais amplo, relacionando seus conteúdos com os de outras disciplinas, de forma a aumentar o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

PAIVA, N. da S. .; SOUZA, K. C. S. de; VASQUEZ, F. G. . EVASÃO NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA: EM BUSCA DE ALTERNATIVAS. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 45, p. 185-196, 2023. DOI: 10.47879/ed.ep.2023892p185. Disponível em: https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/845. Acesso em: 28 jul. 2024.

MUSSLINER, B. O.; MUSSLINER, M. de S. e S.; MEZA, E. B. M.; RODRÍGUEZ, G. L. O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar / The problem of university dropout in the public system highereducation: a proposal for action based on the acting of a multidisciplinary team. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 42674–42692, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-636. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28957. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2022: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2010. Disponível em http://www.anaceu.org.br/conteudo/. Acesso em 10/08/2024.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024. São Paulo: Instituto SEMESP, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/download/. Acesso em 22/08/2024.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022. Acesso em 22/08/2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior – SESu. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 152p. 1997. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2018.

Capítulo 34

10.37423/250510033

A (DES)CORTESIA NO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE REGRADO NA ESCOLA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

José Vândesson dos Santos — *Universidade Federal de Alagoas*

Maria Francisca Oliveira Santos — *Universidade Federal de Alagoas*

Jackson Ribeiro do Nascimento — *Universidade Federal de Alagoas*

Paula Roberta Rodrigues Lima — *Universidade Estadual de Alagoas*

INTRODUÇÃO

O trabalho com a oralidade em sala de aula é algo que deve ser pautado nos planejamentos das escolas. Isso se dá pela importância que essa modalidade de ensino traz aos alunos, pois é por meio da linguagem oral que eles ganham benefícios não apenas no ambiente educacional, mas também no meio social em que vivem. Ao pensar nisso, o objetivo desse trabalho está voltado para evidenciar como a oralidade age na sala de aula por meio dos gêneros orais. Essa relação entre a oralidade, o ambiente educacional e o meio social é evidenciada a fim de que seja priorizado o processo de busca pelas formas de interação necessárias para a comunicação entre os indivíduos.

Este trabalho também aborda como a BNCC trata o ensino da oralidade por meio dos gêneros orais discursivos em sala de aula. Essa abordagem deve estar voltada para a realização de atividades referentes a esses gêneros discursivos que a oralidade permeia suas práticas. Dessa maneira, o gênero escolhido para a realização da atividade, que possibilitou a realização desse trabalho, foi o debate regrado. Quando esse gênero é trabalhado de modo a desenvolver a oralidade do aluno, traz grandes benefícios no que se refere ao processo de argumentação e desenvolvimento da linguagem oral. Desse modo, o trabalho se volta a questões de possibilidades de a oralidade poder ser trabalhada na sala de aula por meio dos gêneros textuais/discursivos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (Neves, 1996). Para o trabalho em foco, busca-se discorrer sobre as ideias de Brasil (2018), Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018), Koch; Elias (2010), Marcuschi (2003, 2010), entre outros.

Obteve-se como resultado a melhoria do tratamento verbal e não verbal entre os participantes da interação, sobretudo em sala de aula. A relevância do trabalho se dá pela possibilidade de elementos linguísticos, que indicam a cortesia/descortesia, serem trabalhados em sala de aula, o que pode proporcionar uma melhor interação entre os parceiros comunicativos. Além disso, pontua-se positivamente a realização de tais atividades durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com possibilidades de trabalhar a oralidade por meio de um subprojeto da área.

DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino de oralidade deve ser tratado de maneira que ultrapasse os métodos tradicionais de ensino, envolvendo inovações que tratem do assundo de modo objetivo e claro, buscando ideias no que diz respeito ao ensino dessa modalidade. Diante disso, é preciso entender a importancia que a oralidade traz para os indivíduos, sendo ela, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 16), "[...] parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana".

Ainda no que se refere ao estudo da oralidade, Marcuschi (2003) trata a conversação como a prática social mais comum no dia a dia, além disso, o autor destaca que ela mostra a nossa identidade social. Isso permite que os estudos acerca dessa área sejam fortificados a fim de desenvolver com mais vigor o lado oral da linguagem do aluno.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018) mostra que o processo de produção textual oral "envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação". Assim, o processo de produção oral envolve diversos gêneros, nos variados momentos comunicativos sociais existentes.

As modalidades da oralidade são diversas. Elas são viabilizadas por meio da fala, o que mostra que o processo de produção textual vai além da língua escrita. Sem a fala, seria impossível analisar pontos que regem esse eixo da educação. Desse modo, tem-se a fala como "uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano" (Marcuschi, 2010, p. 25).

Vale ressaltar que trabalhar com a oralidade vai muito além de simples leituras em sala de aula. O desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, os quais têm uma gama de possibilidades, cabendo assim aos profissionais atuantes da educação planejarem ações pedagógicas de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Como frisa Marcuschi (2010, p.25) "[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

Sendo assim, o ensino da oralidade nas escolas deve ser pautado em planejamentos pedagógicos que visem proporcionar uma aprendizagem nos eventos comunicativos em que os falantes/estudantes

passarão no decorrer de suas vidas. Essa aprendizagem deve ser passada ao estudante de modo que ultrapasse os métodos tradicionais de ensino, sendo possível ver o desenvolvimento dos discentes por meio dos gêneros orais e escritos no âmbito de sala de aula.

A prática oral adquirida pelos estudantes fará com que eles tenham benefícios não apenas no meio escolar, mas também no meio social, o qual exige bom domínio da língua falada em situações do cotidiano. Assim, "eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua" (Brasil, 1997, p. 49-50). Quanto ao que a escola pode fazer em relação à forma de trabalhar com a oralidade, Carvalho e Ferrarezi Jr colocam alguns pontos que podem ser seguidos, quais sejam:

> a) Uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos mais formais aos mais informais;
>
> b) Uma prática constante que permita aos alunos transmitirem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais;
>
> c) Como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário (Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018, p. 26).

Todo o trabalho referente ao estudo da língua falada deve permear sob os cuidados específicos quanto às variedades linguísticas existentes na sociedade. Isso se faz necessário pela necessidade de haver conhecimentos sobre as múltiplas linguagens presentes na língua, o que é fortificado pela BNCC (2018) ao trazer que é preciso "compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividade e identidades culturais."

Quanto à questão dos gêneros textuais/discursivos, Koch e Elias (2010, p. 56) discorrem sobre eles como "[...] práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas em textos". Assim, toda forma de interação se dá por meio de algum gênero; os gêneros, em todos os casos, são viabilizados por meio de textos, sejam eles orais ou escritos.

Em relação ao gênero textual/discursivo estudado nesse trabalho, o gênero debate regrado tem uma grande importância quando se fala em oralidade em sala de aula, pois permite que o aluno use artifícios argumentativos capazes de fortalecer suas ideias e seus posicionamentos perante os aspectos sociais que a sociedade exige deles enquanto falantes da língua. Além disso, sua estabilidade

prática pode ser desenvolvida em atividades de sala de aula a fim de proporcionar aos alunos em formação caminhos para o desenvolvimento da linguagem oral. Por se tratar de um gênero que faz parte da tipologia do argumentar, ele se insere no meio social com o intuito de colaborar com discussões acerca de temas sociais que interessem às pessoas. Assim,

> O debate é a tentativa de, por meio do diálogo, defender um ponto de vista sobre algum tema. Ao debater, usamos especialmente a habilidade de argumentar e as habilidades subjacentes a ela. Ao desenvolver a atividade de debate, portanto, o professor treinar todas as questões relativas ao diálogo (habilidade anteriormente trabalhadas) acrescidas, agora, das capacidades argumentativas e da habilidade de manter a compostura em situações de tensão. (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 86-87).

Dessa maneira, formas de interagir com o outro por meio do gênero debate regrado são ações que as escolas devem adotar para treinar as capacidades argumentativas dos alunos. Assim, quando esse gênero é usado em sala de aula, ele é tido como um instrumento capaz de fortalecer a oralidade do aluno no que diz respeito aos assuntos sociais que exigem desses alunos intervenções capazes de modificar ou organizar a discussão em pauta.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos presentes no trabalho, é seguida uma linha qualitativa, pois tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (Neves, 1996). As atividades de debates foram feitas durante as aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º ano, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

É importante destacar que as atividades foram realizadas no PIBID, por meio do subprojeto de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – *Campus* I. O PIBID é um programa que traz grandes benefícios para qualquer graduando de licenciatura, pois é por meio dele que o futuro profissional terá um primeiro contato com seu posterior ambiente de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atividade foi realizada em uma aula de Língua Portuguesa, durante a qual estava sendo trabalhado o gênero textual/discursivo debate regrado. Quando transcritas as falas dos alunos, foi possível perceber que algumas categorias conversacionais estavam presentes nos turnos conversacionais de cada um. Entre as categorias presentes, apareceram a cortesia e a descortesia.

Quando é falado em cortesia e descortesia na língua falada, entende-se que esses recursos são válidos para manter o bom andamento da conversa ou não. Em muitos casos, é evidenciado que a

(des)cortesia possui domínios no que se refere ao processo de progressão do turno conversacional podendo ou não ser atingido o objetivo da conversa. Desse modo, a cortesia é, como se pode observar, um princípio regulador da conduta que se situa a meio caminho entre a distância social e a intenção do locutor, possibilitando a manutenção do equilíbrio social entre as partes (Fávero, 2008, p. 321).

A cortesia, então, é uma interação comunicativa que está estritamente ligada aos acordos sociais. Esses acordos sociais estabelecidos permitem uma convivência harmônica entre os indivíduos de uma sociedade. Quando esses acordos se quebram, é que se instala a descortesia, na qual se pode observar a falta de respeito em uma situação comunicativa, como ataques às crenças, aos costumes, à cultura, à falta de educação, à invasão do espaço etc.

No que se refere à descortesia, trata-se de atitudes desreguladas que os falantes da língua muitas vezes usam em suas relações interpessoais, em determinados contextos. Essas atitudes podem ser vistas de maneira negativa, o que pode causar ofensas e acabar com o princípio da cooperação, o qual é exigido para que haja uma boa conversação entre os falantes. Dessa maneira, o descumprimento das normas de polidez, neste caso, a instauração da descortesia na conversa, pode ocasionar problemas sérios na interação social dos indivíduos.

Assim, é possível observar que os estudos relacionados à oralidade são realmente relevantes para o desenvolvimento dos indivíduos, não apenas no ambiente escolar, mas também no meio social. É por meio da fala que os acordos sociais entre as pessoas são estabelecidos, o que torna ainda mais perceptível a importância de atividades que envolvam o uso oral da palavra para serem adotadas nos planejamentos escolares e trabalhadas nas aulas. Isso fará com que o ensino da língua falada seja de fato valorizado, o que para muitos o que realmente importa é o ensino da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento do trabalho, foi possível constatar que o ensino da oralidade é algo que deve ser trabalhado em sala de aula para que haja um desenvolvimento pessoal em cada aluno. É por meio dessa modalidade que os indivíduos conseguirão exercer com mais dissernimento o papel de cidadãos, podendo ser inseridos, de fato, nas relações sociais existentes.

Além disso, depois do estudo teórico dos gêneros textuais/discursivos, constatou-se ser possível desenvolver atiividades que tratem dessa questão. Um exemplo de gênero que pode ser trabalhado para a efetivação dos objetivos da aula é o debate regrado, pois traz grandes benefícios para as práticas orais dos discentes.

Por fim, é possível dizer que os estudos relacionados à cortesia e à descortesia são relevantes para o ensino de categorias textuais e conversacionais em aulas, principalmente nas de Língua Portuguesa; isso se justifica porque vai ajudar no desenvolvimento oral dos alunos nos diversos contextos sociais que exigem dos alunos uma fala com teor argumentativo que respeite as normas sociais para o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa; tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

Fávero LL. Cortesia nas interações cotidianas. In: Preti D (org.). Cortesia verbal v.9, Projetos Paralelos – NURC-SP. São Paulo: Humanitas; 2008. p. 305-322.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCK, I. G. V. (org). Gramatica do português culto falado no Brasil. Editora Unicamp, 2006. p. 219 – 254.

PRETI, Dino (org.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 2000.

Capítulo 35

10.37423/250510035

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE PICOS-PIAUÍ.

Luis Fernando Xavier Modesto do Nascimento — *Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*

Ana Rita Santana do Nascimento — *Universidade Estadual do Piaui (UESPI)*

Joselma Gomes dos Santos Silva — *Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*

Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz — *Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado no Subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Barros Araújo, na Escola Municipal Tia Lourdes, em Picos/PI, em 2023. Tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas durante o projeto de contação de histórias. Como objetivos específicos: demonstrar a importância do PIBID para a formação profissional de educadores e apresentar os resultados do projeto de contação de histórias na Escola Municipal Tia Lourdes. Utilizamos a metodologia de projetos, que buscou desenvolver as atividades de acordo com cronograma pré-definido. Como resultados, pudemos perceber que a execução do projeto **Contação de histórias** levou os alunos a participarem mais das aulas, a terem uma maior participação na tomada de decisões, a serem atuantes.

Optamos por descrever as atividades do projeto **Contação de Histórias**. A escola campo destacada nesse relato foi a Escola Municipal Tia Lurdes, localizada no bairro Belo Norte na cidade de Picos-PI. A atividade ocorreu a partir de um recorte temporal que iniciou em março/2023 e encerrou em agosto do mesmo ano. O projeto visou promover o desenvolvimento cognitivo e social nas crianças, permitindo que desenvolvessem de forma mais eficaz sua capacidade de comunicação. Os recontos de histórias foram realizados em salas do Maternal, pré-I e pré-II (Esse projeto foi destinado a crianças de 3 a 5 anos), sabendo a importância que as narrações de histórias podem trazer, foram necessários utilizar adequadamente diferentes linguagens para a fácil compreensão dos alunos, é importante também apontar que as histórias foram contadas de acordo com a idade e série das crianças.

De acordo com Cardoso e Faria (2016, s/p) “a contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais”. E isso ficou claro durante o desenvolvimento do projeto.

Inicialmente, pensamos no Projeto Contação de Histórias como parte do desenvolvimento cognitivo e uma ação de maior concentração para as crianças, nossas reuniões foram pautadas nessas duas funções base, planejamos como desenvolver em sala de aula e selecionamos também historinhas adequadas para cada turma. No início do projeto, os alunos não se mostravam tão interessados como também tinham dificuldade de se concentrar por longos minutos. Na primeira leitura realizada no pré-II foi lida a história dos Três Porquinhos, explicando a importância de se precaver em determinadas situações. As atividades propostas tinham o intuito de fazer com que os alunos desenvolvessem a

interpretação e concentração, todas as atividades eram realizadas em dois dias da semana pelos Pibidianos. As atividades pedagógicas aconteceram na seguinte ordem:

1. Apresentação da história do dia
2. Depois da história conversou-se um pouco com as crianças sobre os personagens, a paisagem, as cores e etc.
3. O terceiro momento foi uma brincadeira ou outra proposta relacionada a história.

O que não esperávamos era que o projeto tomasse maiores e melhores proporções do que havíamos planejado. Muitas das crianças já não estavam apenas concentradas ouvido as historinhas, mas sim estavam indagando sobre ela a cada capítulo, queriam saber porque os personagens tomavam aquelas decisões e quais decisões elas mesmas tomariam e logo todas as crianças da turma queriam ouvir mais, saber mais e criar seus próprios finais. Eles estavam desenvolvendo, pouco a pouco um senso crítico sobre as coisas, um gosto maior pela leitura, uma capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento.

Nesse sentido, podemos entender que a leitura em si nada mais é do que uma prática particular, na qual o indivíduo realiza uma imersão no mundo das histórias e das palavras, conectando o seu próprio conhecimento de mundo. Sobre isso Abramovich (2008, p.17) pondera que a fase ideal para a construção da leitura é antes da iniciação escolar, despertando na criança o costume de ler: “ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início a aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos ler histórias para as crianças, sempre, sempre”. E essa resposta dos alunos sempre nos motivava a continuar seguindo com a execução do projeto, pois os alunos estavam adorando. Participavam cada dia mais.

Vendo o quão bom foram os resultados do projeto, já era normal que sempre que terminávamos uma historinha fazíamos um pequeno debate sobre ela para impulsionarmos as crianças a um desenvolvimento cognitivo de maior avanço, o que tem sido possibilitado pela participação dos pibidianos nas escolas, o que é uma experiência grandiosa de crescimento e progresso tanto para os Pibidianos quanto para as crianças que são contempladas com essa ação conjunta.

O PIBID oferece uma espécie de adiantamento, para experiências nas quais teríamos a oportunidade de ter só no final do curso, ou seja, esse vínculo é antecipado entre os futuros mestres e alunos, fazendo também uma articulação entre o ensino superior e as escolas de rede Estadual e Municipal,

implementando uma melhora no ensino das escolas públicas, para aprimorar o rendimento e desenvolvimento desses alunos as quais estão inseridos nesse ambiente. Os alunos do PIBID podem apresentar propostas de projetos, como os descritos acima visando a melhora unicamente do desenvolvimento do aluno.

Com o projeto de contação de histórias, percebemos que as crianças vão além de simplesmente ler, a leitura e contação de histórias estimulam sua imaginação. As crianças, diante de personagens que lhes eram atrativos, mantiveram constante interesse nas histórias, estimulando-a a realizar as atividades e comprovando que podemos incentivá-las na construção do conhecimento, através de atividades que envolvem a leitura e contação de histórias.

Palavras-chave: Pibid, Contação de Histórias, Formação docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016.

Capítulo 36

10.37423/250510039

O USO DE VÍDEOS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES:ANALISANDO AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS

Taniéli Bornholdt

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR)

Fabiana Lasta Beck Pires

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR)



INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade contemporânea está vivenciando diversas inovações tecnológicas, sendo que uma grande quantidade de novos dados, saberes e conhecimentos são produzidos e ofertados à humanidade a todo instante, em tempo real (CANDEIAS *et al*., 2016). No cenário educacional brasileiro, as tecnologias aplicadas manifestam-se com o intuito de aprimorar o ensino mediante técnicas provenientes dos meios de comunicação, tais como: o rádio, a televisão e o cinema. O uso das tecnologias nos espaços educacionais possibilita a inovação na prática de ensino e aprendizagem, viabilizando a circulação de informações de forma cativante e atrativa (CAETANO *et al*., 2015).

A utilização dos recursos midiáticos, com ênfase no recurso de vídeo, se utilizada de maneira perspicaz e articulada, pode se tornar um instrumento mediador entre o aluno e o mundo (SILVA, 2010). Afinal, essa mídia é uma das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) capaz de propiciar um maior envolvimento dos alunos nas aulas, despertar a curiosidade sobre o conteúdo abordado, associá-lo com a realidade, entre outros (AZEVEDO, 2015).

Conforme Silva *et al*. (2012), a prática do uso do vídeo como recurso pedagógico conduz uma forma multilinguística de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, apoiada no discurso verbal-escrito, partindo do concreto, do visível, do imediato. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, pois solicita constantemente a imaginação, além de possibilitar a problematização de conceitos e desenvolvimento cognitivo dos alunos a partir do uso de recursos audiovisuais pelos educadores (MARCELINO et al., 2013).

Nesse ínterim, este trabalho objetiva refletir sobre as vantagens e as possíveis dificuldades da utilização de vídeos na educação, na visão de alunos e professores, além de identificar a frequência do uso desse recurso. A proposição desta escrita deve-se à vivência e à utilização de vídeos no âmbito escolar durante o programa multidisciplinar de Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Panambi, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do supracitado município.

CONHECENDO O RECURSO

Marinho (2012), destaca algumas terminologias associadas ao recurso vídeo, tais como: videoteipe, videocassete, videogame, câmera de vídeo, tela de vídeo, documentário em vídeo, videoinstalação, videoclipe, videoarte. Todas essas terminologias concebem o vídeo como um complemento, um

anexo, não um substantivo, um nome próprio. Já Dubois (2004), tece considerações acerca do conceito vídeo:

> O termo "vídeo" acaba funcionando, em suma, como espécie de sufixo – ou prefixo (sua posição sintática flutua) aparecendo antes ou depois de um nome. Em todo caso, sufixo ou prefixo, o termo "vídeo" não funciona nunca como o "fixo", a raiz, o centro, mas sempre como um periférico, uma especificação, uma variante, uma das várias formas possíveis de uma entidade que vem de outro lugar e não lhe pertence (p.71).

Salienta-se que tal recurso tem seu surgimento em meados na década de 1950, em forma de videoteipe, o qual foi imediatamente utilizado pelas estações de televisão que se libertaram da necessidade de operar "AO VIVO", revolucionando os modelos de produção das imagens eletrônicas. Após a manifestação dos primeiros aparelhos de videocassete domésticos em escala industrial, o VHS (*Video Home System*) ou pela sigla inglesa VCR (*Video Cassette Recorder*), cria-se diversas produções e tal ferramenta populariza-se mundialmente (MARINHO, 2012). Atualmente, o termo vídeo abrange bem mais do que apenas uma mensagem audiovisual registrada em fita, CD ou DVD, sua função foi ampliada, estando presente no ambiente virtual e podendo ser produzido com programas de edição de vídeo gratuitos e, também, disponibilizados na Internet (DECKERT, 2010).

IMPLEMENTAÇÃO DO VÍDEO NO COTIDIANO ESCOLAR

A chegada do uso de vídeos nas escolas está diretamente relacionada à difusão da TV e do cinema. Contudo, a devida utilização de vídeos em sala de aula deu-se, com mais ênfase, apenas na década de 90. De acordo com Moran (1995) "o uso dos vídeos era visto como um momento de lazer, de descanso e não de aula".

O uso dos vídeos nos processos educativos estabelece expectativas positivas, mas como todos os instrumentos de avaliação e recursos didáticos, se utilizados de forma não planejada, haverá resultados inadequados. Por isso, para que o uso de vídeos em sala de aula realmente contribua com o processo de ensino e aprendizagem, há inúmeras propostas/sugestões de usos adequados (TENÓRIO *et al.,* 2022). Segundo Carvalho (2017):

> O recurso audiovisual pode ser uma importante ferramenta, proporcionando o aprendizado por meio do lúdico, a fim de ampliar as metodologias e possibilidades de aprendizagem e ensino, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno, além da compreensão e assimilação dos conteúdos, de modo a motivá-lo e aproximá-lo da realidade (p.5).

Nota-se que é importante fazer o uso coerente do vídeo e saber manipulá-lo com criatividade, pois poderá resultar em muitas vantagens, tanto para o aluno quanto para o professor, dinamizando as

aulas. Assim, deve-se tomar alguns cuidados na hora de sua produção, tomando como referência a qualidade de imagem, som, conteúdo e tempo, importante para a contextualização das aulas (TENÓRIO *et al*., 2022).

DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder à problematização proposta, a abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1982):

> [...] 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Ao atribuir esta abordagem no presente trabalho, salienta-se a relevância de avaliar o processo da pesquisa de maneira minuciosa, visto que é constituída por meio da investigação dos dados, dominantemente descritivos pelo público-alvo e, diante de uma comunicação direta do pesquisador com os sujeitos, que são gerados os resultados, baseados na confiabilidade e na fidelidade de relatos e vivências íntimas de cada sujeito.

Além disso, Gil (2002) reforça que “uma grande vantagem da pesquisa de campo é que, por conta da sua característica de exigir contato e participação diretos do pesquisador com o objeto de estudo, tende a gerar resultados mais fidedignos e confiáveis”. Diante disso, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, pois fundamenta-se na subjetividade, visto que seus resultados não mostram números específicos, mas as narrativas, pensamentos e experiências pessoais dos participantes. Essa abordagem, segundo Minayo (2003), tem como finalidade compreender os significados das ações e relações humanas. Em concordância, Denzin e Lincoln (2006) argumentam que: [...] a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (p. 23).

Diante do exposto, o público-alvo desta pesquisa são docentes e discentes de uma escola da rede estadual do município de Panambi-RS a qual a residente se vinculou em função da Residência Pedagógica. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados dois questionários, um voltado aos professores e outro aos alunos, enviados via *Whatsapp* pela preceptora da instituição escolar.

Cada questionário continha uma pergunta aberta e quatro perguntas fechadas. Obteve-se, efetivamente, 12 respostas ao questionário, seis dos discentes e seis dos docentes. Em nenhum momento o(a) respondente foi exposto(a), tendo a identidade preservada3.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados à luz do método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (1992) e organizados a partir do viés dos sujeitos docentes e discentes. A análise voltada ao grupo dos professores originou duas categorias, enquanto que a do grupo dos discentes gerou exclusivamente uma categoria. Para torná-los mais inteligíveis, as visões de ambos os sujeitos são apresentadas e discutidas separadamente.

O uso de vídeos na perspectiva dos docentes: o que dizem os nossos sujeitos?

Os resultados obtidos foram organizados a partir de duas categorias analíticas, que serão analisadas separadamente para depois realizar a aproximação entre elas, como ilustra a tabela 1:

Tabela 1: Categorias analíticas organizadas a partir do questionários dos professores

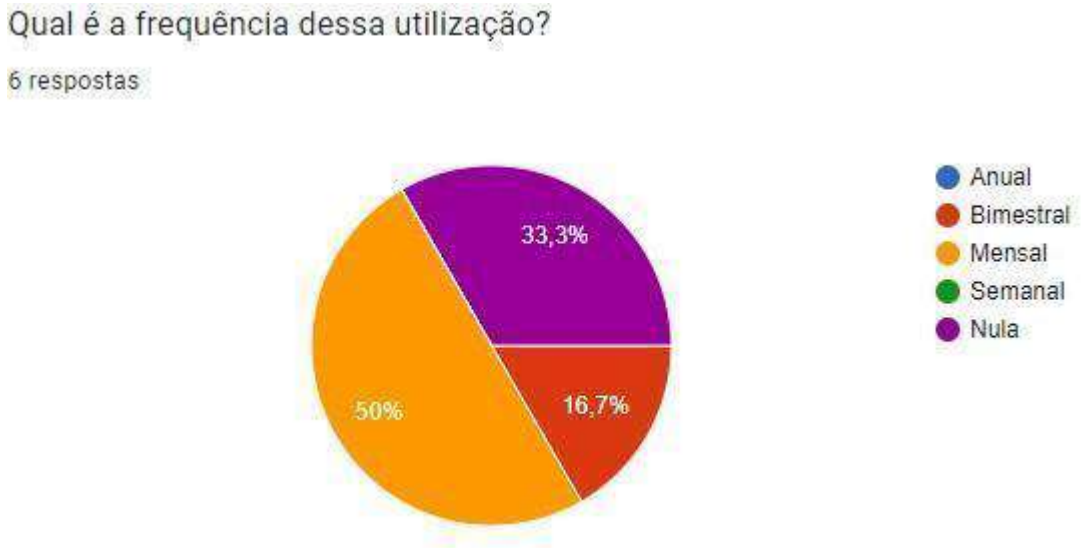
Categoria I	Categoria II
Vivências positivas associadas ao uso de vídeos em sala de aula	Fragilidades de implementação do uso de vídeos no âmbito escolar

Fonte: A autora (2023).

A primeira categoria refere-se às experiências positivas envolvendo a utilização de vídeos em sala de aula tendo como intuito a análise da perspectiva do professor com o tema, justificando a frequência que esse recurso é utilizado e se a vivência foi positiva ou negativa. A devolutiva indica que de seis docentes, cinco desfrutam dos vídeos no ambiente escolar.

Quanto à frequência dessa utilização, obteve-se 50% para a constância mensal, 16,7% bimestral e 33,3% nula. Salienta-se que houve uma inquietação após tais resultados, pois apesar de cinco docentes anteriormente manifestarem o uso desse recurso em sala de aula, nesta devolutiva, dois docentes sinalizaram a frequência da utilização de vídeos em sala de aula como nula, como ilustra o gráfico 2:

Gráfico 2: Qual é a frequência dessa utilização?



Fonte: A autora (2023).

Com o intuito de entender o motivo da utilização de vídeos no âmbito escolar, foi solicitado que descrevessem uma vivência em sala de aula envolvendo esse recurso, apontando se essa experiência foi positiva ou negativa. Os relatos voltados à relação da prática docente com o uso de vídeos em sala de aula foram:

> *"Experiência positiva: vídeos sobre o corpo humano, mostrando a digestão dos alimentos, respiração, fecundação, gestação, entre outros"* (videogame).
>
> *"Vídeo sobre Bullying. Foi uma experiência positiva"* (vídeo arte).
>
> *"Quando utilizo vídeos, gosto de utilizar vídeos curtos apenas para ilustrar melhor os conceitos abordados em aula"* (videoclipe).
>
> *"Utilizo os vídeos como complemento de um conteúdo e/ou introdução de algum assunto. Geralmente são vídeos curtos e objetivos. Utilizado por considerar algo positivo"* (tela de vídeo).
>
> *"Trabalho letras de músicas e também vídeo aulas. Ambas as experiências foram muito boas! Vou continuar a fazer uso e recomendo!"* (videocassete).
>
> *"Não utilizo esse recurso"* (videoteipe).

Com base nas respostas das professoras, nota-se que a maioria reconhece a importância de utilizar os vídeos para possibilitar a aprendizagem de saberes no âmbito escolar. Contudo, observa-se um relato afirmando o desuso desse recurso. Conforme Libâneo (1998):

> É sabido que os professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldades em assumir teórica e, praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. Há razões culturais, políticas e sociais para essa resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes (p. 67).

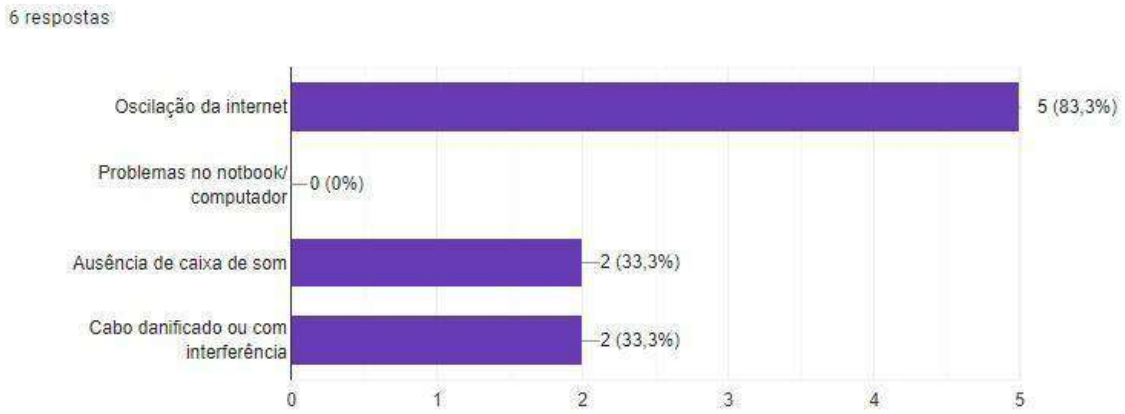
A resistência dos docentes ao implementar instrumentos tecnológicos nas salas de aula pode estar relacionada com a ausência de informação referente às potencialidades oferecidas com a utilização correta destes instrumentos ou, até mesmo, de estar atrelado à resistência de inovar no âmbito educacional. Contudo, segundo Freire (1996. p. 79), "mudar é difícil, mas é possível".

Além do mais, essa falta de uso pode estar atrelada às dificuldades em utilizar a linguagem audiovisual no ambiente escolar, pois é essencial idealizar o vídeo de acordo com a faixa etária, linguagem, tema, etc. Segundo Arroio e Giordan (2006), "o professor deve ter em mente, quando utiliza recursos audiovisuais, qual é a matriz cultural a partir da qual foi construída a obra que será exibida, qual a matriz cultural da sala de aula e as possibilidades de relação entre elas." Em concordância com Mandarino (2002):

> É preciso que o professor entenda as linguagens do cinema, da TV e do vídeo e que possa identificar suas potencialidades e peculiaridades. O professor precisa estar preparado para utilizar a linguagem audiovisual com sensibilidade e senso crítico de forma a desenvolver, com seus alunos, uma alfabetização audiovisual (p. 2).

A segunda categoria analítica desta pesquisa, por sua vez, refere-se às possíveis fragilidades de implementação do uso de vídeos no âmbito escolar, tendo como intuito a análise da perspectiva do professor com o tema, apontando falhas durante a execução do recurso ou problemas técnicos com recursos complementares e tecnológicos. A devolutiva indica que de seis docentes, cinco enfrentaram problemas com a oscilação do sinal da internet, duas presenciaram a falta da caixa de som, duas utilizaram o recurso com o cabo danificado ou com interferência e nenhuma apresentou problemas ao utilizar o *notebook*/computador, como indica o Gráfico 3:

Gráfico 3: Dificuldades de implementação vivenciadas



Fonte: A autora (2023)

A presença de oscilações no sinal da internet, problemas técnicos ou até mesmo a ausência de algum recurso dentro das escolas podem prejudicar o processo de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas (ABBAGNANO, 2002). Afinal, educação, tecnologia e internet são indissociáveis, diz Tortajada (2001).

Ressalta-se que, apesar dessas fragilidades vivenciadas pelos docentes em sala de aula, as potencialidades envolvidas com o uso dos vídeos em sala de aula estão relacionadas com a capacitação do docente em utilizar tais tecnologias. Segundo Papert (1994, p. 106): "A implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro ingredientes: o computador, o *software* selecionado, o professor capacitado a usar o computador no processo educativo, e o aluno".

O auxílio de recursos tecnológicos e o acesso a internet tendem a proporcionar um ambiente mais hostil para o aprendizado, transformando o modelo tradicional da educação do "depósito bancário", para a educação como entretenimento (FREIRE, 1996). Contudo, a peça chave desse quebra-cabeça é o docente capacitado, pois é através da organização, planejamento, senso crítico e a constante busca por alternativas que ocorre o sucesso no aprendizado dos alunos. Moran (1991) complementa:

> Educar é procurar chegar ao aluno por caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia. É a partir de onde o aluno está ajudando-o a ir do concreto para o abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual, integrando o sensorial, o emocional e o racional (p. 146).

Diante do exposto, destaca-se a relevância dos docentes na sociedade contemporânea, pois o professor exerce papel de "mediador e incentivador" da aprendizagem entre cada aluno e os modelos de conteúdos culturais. Além do mais, com o uso de tecnologias e/ou recursos digitais em sala de aula, o docente pode vir a potencializar o caminho da aprendizagem e auxiliar na construção dos saberes.

O uso de vídeos na perspectiva dos discentes: o que dizem os nossos sujeitos?

A devolutiva dos sujeitos foi analisada a partir de relatos pessoais envolvendo experiências benéficas em sala de aula e categorizada, como indica a tabela 2:

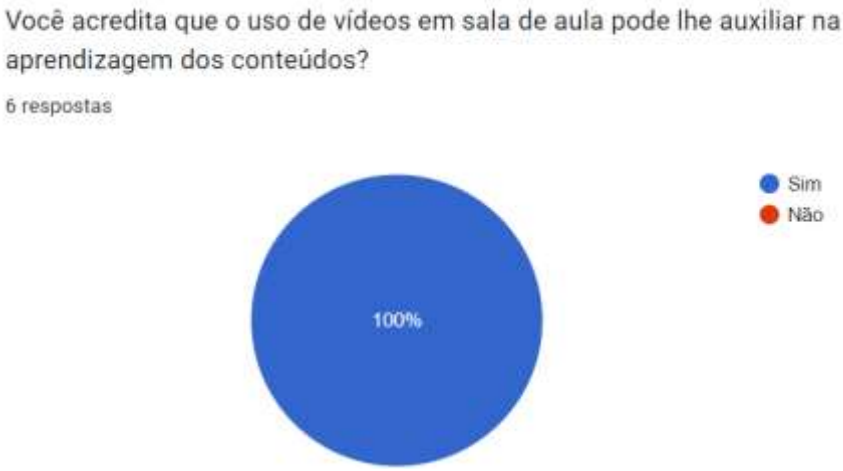
Tabela 2: Categoria analítica organizada a partir do questionários dos alunos

Categoria I
Experiências positivas associadas ao uso de vídeos em sala de aula

Fonte: A autora (2023)

Enfatiza-se que os seis relatos obtidos com o questionário realçam potencialidades obtidas em virtude da utilização de vídeos no âmbito escolar, como ilustrado no gráfico 4:

Gráfico 4: O uso de vídeos em sala de aula pode auxiliar na aprendizagem dos conteúdos?



Fonte: A autora (2023)

Buscando entender a opinião pessoal de cada respondente e o motivo de julgarem importante a sua utilização, foi solicitado que a justificassem e explanassem alguma vivência em sala de aula. As respostas voltadas à utilização dos vídeos em sala de aula foram:

> *"Várias vezes nós assistimos vídeos para melhor compreensão dos conteúdos. Uma dessas vezes foi na matéria de ciências para entender o quão fortes são os animais do Reino Animalia. "Para mim foi uma experiência positiva"* (videocassete).
>
> *"Em uma aula de matemática a professora passou um vídeo para entendermos melhor o conteúdo. Me ajudou bastante e gostaria de ter isso mais vezes"* (vídeo).
>
> *"Na aula de ciências a professora passou videos sobre animais, eu achei a experiência positiva pois é uma forma legal de apresentar o conteúdo e fazer os alunos se interessarem pelo conteúdo"* (videoteipe).
>
> *"Consegui adquirir mais conhecimentos com os vídeos" (*videoarte*);*
>
> *"Minha professora de matemática passou muitos vídeos na sala de aula,eu acho uma experiência muito boa, pois compreendo melhor os conteúdos"* (videogame).
>
> *"Positiva, eu consegui associar o conteúdo com maior facilidade após a visualização de alguns vídeos" (*videoinstalação*).*

Em decorrência das respostas, é compreensível que a utilização dos vídeos em sala de aula, devidamente delineada pelo docente, é concebida como uma grande aliada no desenvolvimento do processo ensino e aprendizado do aluno. A este respeito, observa-se que os alunos apreciam esse

recurso e tendem a se sentir estimulados quando é utilizado no âmbito escolar. Moran (1995) salienta que é preciso aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos durante o programa de Residência Pedagógica, foi possível analisar que o uso dos vídeos está presente na vida dos estudantes e na maioria dos professores, além de ser concebível visualizar as potencialidades proporcionadas por este recurso no processo de ensino e aprendizagem dentro do âmbito escolar.

Evidencia-se que o sucesso da utilização dos vídeos em sala de aula subordina-se à capacitação, planejamento, senso crítico e coerência das metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes. O ato de resistir às inovações ou a ausência de tecnologias nas escolas tende a prejudicar o desempenho da formação, não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Afinal, como mencionado anteriormente, a educação e a tecnologia são indissociáveis.

Conclui-se, por meio desta pesquisa, que a utilização dos vídeos proporciona ao discente uma aproximação com a realidade, viabilizando ser uma aliada no processo educacional, afinal, o aluno encontra-se no contexto tecnológico e o educador pode utilizar este recurso para tornar as aulas mais atraentes e significativas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROIO, A. & GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. Química Nova na Escola, v. 24, n. 1, p. 8-11, 2006.

AZEVEDO, T. F. Tecnologia na Educação: O Uso do Vídeo Digital em sala de aula. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – Cinted/Ufrgs. Porto Alegre, RS. 2015

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDEIAS, C. N. B. & CARVALHO, L. H. P. O uso de videoaulas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em química. Anais do 7º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC. ISSN: 2179-4901. SE, 2016.

CAETANO, A, et al. O USO DO VÍDEO NA SALA DE AULA COMO RECURSO DIDÁTICO – UMA REFLEXÃO. II Encontro Regional de Educação e Tecnologia do Espírito Santo e V Encontro de Informática na Educação. ISBN - 978-85-8263-068-6. ES, 2015.

CARVALHO, A. C. S. Importância Da Inserção De Filmes E Vídeos Na Prática Docente No Ensino Fundamental I. Trabalho de Conclusão de Curso, 26 f.: il. sob a orientação da Prof.ª Drª Adriana Rocha Bruno, 2017. Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.

DECKER, C. A. L. Vídeo como ferramenta educacional: desafios e possibilidades. Retrieved Jan 26, 2022, Website UFES, 2010.

DUBOIS , P. Cinema e vídeo. Godard . São Paulo: Cosac NaIFy, 2004 .

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. P. 57-76. 1996

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANDARINO, M. C. F. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Rio de Janeiro, n. 01, p. 01-09, 2002.

MARINHO, R. VÍDEO, TELEVISÃO E A VIDEOARTE. APOSTILA 1. SP, 2012.

MARCELINO, C. A. C. J. et al. Perfumes e essências: a utilização de um vídeo na abordagem de funções orgânicas. In: IX Congreso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2013. Anais

[...]. Disponível em: http://qnint.sbq.org.br/qni/visualizarSalaAula.php?idSalaAula=45. Acesso em: 24 jul 2023.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: Revista Comunicação & Educação.São Paulo, ECA- Ed. Moderna, v. 02, p. 27 a 35, 1995.

MORAN, J. M. Como ver televisão: leitura crítica dos meios de Comunicação. São Paulo, 1991.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1982

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANCHO, J. M. Para uma tecnologia educacional. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1998.

SILVA, J. L. *et al*. A utilização de vídeos didáticos nas aulas de química do Ensino Médio para abordagem histórica e contextualizada do tema vidros. Química Nova na Escola, v.34, n.4, p.189-200, .2012.

SILVA, R. V. *et al.* O VÍDEO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM SALAS DE AULA DO 5º ANO. Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2010.

TENÓRIO, J.S. *et al*. Uso de vídeos como recurso avaliativo para aprendizagem: uma experiência na educação do Ensino Superior. Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada. ISSN: 2525-3824. RICA – v. 6, n. 10, 2022.

TORTAJADA, J. & PELAEZ, A. Ciência, tecnologia e sociedade. Ed. Madri, São Paulo.

Capítulo 37

10.37423/250510041

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL:A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO BÁSICA DOS PROFESSORES

V.R. Neves

Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus

Resumo: O presente artigo analisa criticamente a formação básica de professores no Brasil à luz dos desafios impostos pela educação inclusiva, tomando como ponto de partida o contraste entre os avanços normativos e a persistente precariedade das práticas formativas. Parte-se do problema da disjunção entre o discurso legal e a realidade institucional, evidenciada na ausência de conteúdos específicos sobre inclusão nos currículos das licenciaturas e na fragilidade das políticas de formação continuada. O objetivo central é compreender os limites, lacunas e possibilidades da formação docente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, adota-se a metodologia de revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa e enfoque crítico, a partir da análise de artigos científicos, dissertações e documentos oficiais. Os resultados indicam que, apesar da expansão do arcabouço normativo, a formação dos professores ainda opera sob paradigmas normalizadores, alheios à diversidade dos sujeitos escolares. A escuta das vozes docentes revela práticas de resistência, criatividade e reinvenção pedagógica, mas também denuncia a solidão profissional e a ausência de apoio institucional. Conclui-se que uma política de formação verdadeiramente inclusiva deve articular formação inicial, continuada, gestão democrática e valorização do professor como sujeito ativo do processo educativo, superando a lógica do improviso e assumindo a inclusão como horizonte ético e político da escola pública.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; políticas públicas; diversidade escolar; práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A promessa de uma escola para todos ecoa há décadas nos documentos oficiais, nos discursos governamentais e nos manuais de boas práticas pedagógicas. No entanto, essa promessa parece mais próxima do léxico da utopia do que de uma realização concreta. A educação inclusiva, alçada à condição de princípio republicano pela Constituição de 1988, permanece envolta em contradições, resistências e incompletudes institucionais. Mais do que uma política pública, ela é um espelho incômodo das falhas de um sistema educacional que, mesmo sob a égide da legalidade democrática, continua a excluir, silenciar e negligenciar. Nesse cenário, a figura do professor emerge não como o herói da inclusão, mas como seu para-raios: é a ele que se delegam os efeitos do fracasso coletivo, como se coubesse à formação individual a reparação de uma estrutura historicamente excludente.

É preciso dizer com todas as letras: a formação docente no Brasil não está à altura do desafio da educação inclusiva. Não por culpa dos docentes, mas por uma política de formação inicial que ainda hesita em reconhecer a diversidade como eixo constitutivo do ato pedagógico. Em muitas licenciaturas, a inclusão comparece como conteúdo periférico, quase uma concessão de última hora a exigências curriculares burocráticas. As discussões sobre deficiência, diferença, alteridade e acessibilidade, quando existem, são pontuais, desarticuladas e, frequentemente, tratadas com didatismo raso. Não é raro que futuros professores ingressem na sala de aula sem jamais terem ouvido falar em desenho universal para a aprendizagem, sem terem lido Paulo Freire sob a ótica da inclusão, ou sequer compreendido o que distingue uma política de integração de uma política de inclusão (Almeida, 2022; Costa, 2023).

Há uma insistência perversa em cobrar do professor aquilo que o Estado se recusa a oferecer: estrutura, tempo, apoio, formação continuada e condições efetivas de trabalho. A escola inclusiva não se faz por decreto nem por vontade isolada de educadores heroicos. Ela exige um projeto coletivo, intersetorial e sustentado por políticas públicas consistentes — o que está muito distante da realidade cotidiana das redes públicas de ensino. O que se observa, com frequência, é o improviso, a pedagogia da urgência, a construção solitária de estratégias de acolhimento por parte de docentes que, em meio a salas superlotadas e escassez de recursos, tentam resistir à lógica do fracasso escolar (Medeiros; Silva, 2024; Silva; Rodrigues, 2022).

A contradição entre a exuberância normativa da legislação educacional e a penúria das práticas formativas revela uma das fissuras mais sensíveis da política educacional brasileira.

Se a Lei Brasileira de Inclusão (2015) afirma o direito à educação em igualdade de condições e com apoio necessário, e o Plano Nacional de Educação (2014–2024) define metas explícitas para a formação de professores na perspectiva inclusiva, por que razão tais dispositivos ainda não se traduziram em uma formação básica comprometida com a diversidade? A resposta, talvez, esteja no próprio modelo de formação inicial, cuja matriz epistemológica ainda opera a partir de uma racionalidade normalizadora, meritocrática e monocultural (Batista; Santos, 2019; Cerqueira Rodrigues, 2024).

É a partir desse terreno instável que emerge o problema de pesquisa deste artigo: quais os limites, desafios e possibilidades da formação básica de professores para a efetivação da educação inclusiva na escola pública brasileira? Ao invés de buscar respostas prontas, parte-se aqui do incômodo como motor da reflexão. Há, nesta investigação, um esforço deliberado de suspensão das certezas — uma epoké pedagógica — que convida o leitor a revisitar criticamente o discurso da inclusão, desnaturalizando suas obviedades e interrogando suas ausências.

Este estudo tem como objetivo geral analisar criticamente a formação básica de professores no Brasil à luz das exigências colocadas pela educação inclusiva. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) examinar os principais marcos legais e diretrizes curriculares que orientam a formação docente na perspectiva inclusiva; (ii) identificar, a partir da literatura, as principais lacunas e disjunções entre a formação recebida e a prática escolar cotidiana; (iii) problematizar o papel das políticas públicas de formação inicial e continuada como vetores de transformação pedagógica. A pretensão não é mapear a totalidade do problema, mas tensionar seus contornos, sugerir caminhos e, sobretudo, manter viva a pergunta.

A pesquisa adota como metodologia uma revisão narrativa da literatura, com enfoque qualitativo e interpretativo. Foram analisados artigos científicos, dissertações de mestrado, relatórios institucionais e documentos normativos que tratam da formação docente, da educação inclusiva e dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação básica. A escolha por uma revisão narrativa justifica-se pela necessidade de captar a complexidade do tema, permitindo a articulação entre diferentes abordagens teóricas, relatos de experiência e marcos políticos. Mais do que acumular dados, busca-se aqui construir uma tessitura argumentativa que ilumine a tensão entre o prescrito e o vivido, entre o projeto e a prática, entre o direito e a realidade.

Trata-se, portanto, de uma investigação teórica com pretensões propositivas. O texto organiza-se em cinco seções, além desta introdução. A primeira seção examina os principais dispositivos legais e

diretrizes curriculares que orientam a formação de professores na perspectiva da inclusão, destacando avanços, ambivalências e ausências. A segunda seção discute a prática pedagógica em contexto de inclusão, problematizando os saberes docentes e os desafios do cotidiano escolar. A terceira seção trata da formação continuada como política pública e como prática institucional, analisando seu papel na consolidação da inclusão como cultura escolar. A quarta seção apresenta a escuta dos professores, suas percepções sobre a formação recebida e suas estratégias de resistência e reinvenção pedagógica. Por fim, a seção de considerações finais propõe uma síntese crítica e aponta diretrizes para a construção de uma política formativa coerente com o horizonte da inclusão.

Não se trata, aqui, de idealizar a formação docente nem de atribuir-lhe poderes redentores. Tampouco se deseja reduzir o debate a diagnósticos de carência. A formação básica de professores para a educação inclusiva é um campo em disputa, permeado por tensões ideológicas, contradições institucionais e lutas cotidianas. Reconhecer esse campo em sua complexidade é o primeiro passo para construir políticas formativas que não sejam apenas uma resposta ao imperativo da inclusão, mas que a compreendam como parte de um projeto pedagógico emancipador.Ao recusar a neutralidade, este artigo assume uma posição: a de que a inclusão não é um favor, mas um direito; que a deficiência não é obstáculo, mas diferença; que o professor não é culpado, mas sujeito de formação; e que a escola, para ser inclusiva, precisa, antes de tudo, ser justa. Se a formação docente é a chave, ela só funcionará se abrir também a escuta, o diálogo e a disposição de reaprender — sempre. Afinal, como dizia Freire, ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. Todos nos educamos, mediatizados pelo mundo. Que esse mundo seja, enfim, para todos.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DIRETRIZES, LACUNAS E AMBIVALÊNCIAS

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de constantes reformulações normativas, sem que isso tenha necessariamente implicado em transformações substantivas na prática pedagógica cotidiana. A contradição entre o exuberante aparato legal e a realidade formativa dos docentes, sobretudo no que se refere à inclusão escolar, parece habitar o cerne de uma pedagogia da ambivalência. De um lado, proclamam-se as virtudes da diversidade como princípio fundante do processo educativo. De outro, reproduz-se uma matriz formativa ainda calcada na homogeneidade, na normalização e na fragmentação curricular (Glat, 2001; Cerqueira Rodrigues, 2024). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) marcou um divisor de águas ao reconhecer a educação como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, em igualdade de condições. No entanto, ao delegar aos sistemas de ensino a definição das formas de atendimento

especializado, a LDB abriu margem para arranjos locais muitas vezes contraditórios e excludentes (Brasil, 1996). O mesmo ocorre com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que embora preveja metas explícitas para a formação docente voltada à inclusão, não estabelece mecanismos coercitivos de fiscalização ou indução concreta dessas políticas (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, busca articular conhecimento profissional, prática e engajamento. Todavia, tal formulação apresenta-se com forte viés tecnicista, pouco sensível às especificidades das licenciaturas e às demandas das escolas reais. A abstração dos pilares formativos, desconectada da heterogeneidade das redes e dos contextos escolares, acaba por reiterar um modelo genérico e insuficiente de preparação docente (Brasil, 2019; Ruiz, 2022). Na prática, as grades curriculares das licenciaturas brasileiras seguem desprovidas de disciplinas obrigatórias voltadas à educação inclusiva. Quando existem, são frequentemente eletivas ou reduzidas a conteúdos esparsos em componentes genéricos como Psicologia da Educação ou Didática. Tal configuração evidencia uma lacuna estrutural entre o discurso legal e a formação efetiva, como demonstram pesquisas que revelam a persistente ausência de preparo dos egressos para lidar com a diversidade nas salas de aula (Glat et al., 2003; Miranda; Filho, 2012).

O conceito de formação básica, tão reiterado nas normativas, aparece muitas vezes esvaziado de sentido quando confrontado com a complexidade do trabalho docente em contextos inclusivos. A noção de "base comum" deveria significar o mínimo ético e epistemológico para garantir o direito à educação de todos. Contudo, o que se observa é um entendimento estreito, funcionalista, que privilegia competências técnicas e despreza a formação crítica e ética necessária para acolher a diferença (Libâneo, 1998; Cerqueira Rodrigues, 2024). Essa dissociação entre normatividade e realidade formativa torna-se ainda mais evidente nas políticas de formação continuada, que tendem a operar como compensação emergencial para os déficits estruturais da formação inicial. Embora iniciativas de capacitação continuada tenham se expandido nas últimas décadas, elas raramente integram um projeto político-pedagógico coerente, sendo promovidas como eventos pontuais e sem articulação com os desafios locais das escolas (Santos, 2022; Glat, 2001).

A situação torna-se ainda mais crítica quando se considera que a formação docente em inclusão exige não apenas conhecimento técnico sobre deficiência, mas sobretudo uma disposição ética e política para a escuta, o acolhimento e o trabalho colaborativo. Não se trata, portanto, de ensinar rótulos diagnósticos ou adaptar avaliações, mas de formar professores capazes de questionar as estruturas

que produzem a exclusão escolar — estruturas essas que muitas vezes se perpetuam sob o verniz da normalidade pedagógica (Pereira, 2008; Januzzi, 2004). A Declaração de Salamanca (1994), marco internacional da inclusão, já apontava a necessidade de repensar os sistemas formativos para garantir uma escola para todos. A sua internalização pelo ordenamento jurídico brasileiro, no entanto, revelou-se mais formal do que efetiva. Ainda hoje, quase três décadas depois, a formação de professores segue pautada por um currículo que desconsidera a pluralidade dos sujeitos, das histórias e dos modos de aprender (Unesco, 1994; Brasil, 2015).

O que está em jogo é uma disputa epistemológica sobre o que se entende por docência, por formação e por inclusão. Enquanto a legislação insiste em apontar caminhos, o campo formativo muitas vezes prefere repetir trajetos conhecidos, mesmo que sabidamente ineficazes. A persistência de licenciaturas monoculturais, centradas no sujeito "normal", é expressão de uma racionalidade escolar que ainda vê a deficiência como exceção e não como parte constitutiva da experiência educativa (Miranda; Filho, 2012; Glat, 1995). Neste cenário, cabe indagar: a quem interessa uma formação docente que ignora a inclusão? Certamente não aos estudantes com deficiência, tampouco aos professores que, despreparados, se veem sozinhos diante de desafios para os quais nunca foram instrumentalizados. Talvez interesse à burocracia institucional, que assim terceiriza responsabilidades e transforma a desigualdade em problema individual do docente, e não em falência coletiva do sistema formativo (Libâneo, 1998; Cerqueira Rodrigues, 2024).

É preciso, portanto, romper com essa lógica fragmentária e assumir que a formação básica de professores deve incorporar, desde sua concepção, os princípios da equidade, da justiça e da diversidade. Isso significa revisar profundamente as matrizes curriculares, inserir conteúdos obrigatórios sobre inclusão em todos os cursos de licenciatura, promover estágios supervisionados em contextos diversos e fortalecer parcerias entre universidades e escolas públicas (Brasil, 2019; Glat et al., 2003). A legislação educacional brasileira possui, sem dúvida, um horizonte normativo progressista. No papel, somos um país comprometido com a educação inclusiva. Mas a distância entre o que se escreve e o que se ensina nas licenciaturas é abissal. Superar essa clivagem requer mais do que boas intenções: exige enfrentamento político, compromisso institucional e coragem para desnaturalizar práticas formativas que, ainda hoje, reiteram a exclusão em nome de uma pretensa normalidade.

3. SABERES DOCENTES E O COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO DA INCLUSÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

É no chão da escola que as promessas normativas da inclusão se confrontam com a aspereza das rotinas, a precariedade dos recursos e a solidão do magistério. O professor, nesse cenário, deixa de ser um operador de políticas públicas para tornar-se um equilibrista institucional, encarregado de fazer caber em sua sala de aula toda a diversidade humana que o Estado aplaude nos discursos, mas abandona na prática. Essa é a primeira tensão que emerge entre a formação recebida e a prática inclusiva: o abismo entre a idealização acadêmica e os impasses reais do cotidiano escolar (Dias; Silva, 2020; Costa, 2023). As licenciaturas, quando tratam da inclusão, o fazem de modo periférico e descolado da formação docente integral. O conteúdo aparece fragmentado, reduzido a um módulo opcional ou a tópicos esparsos em disciplinas mais amplas, como Didática ou Psicologia da Educação. O resultado é um corpo docente que, ao ingressar na profissão, se vê compelido a improvisar, a aprender "na marra", como se a presença do aluno com deficiência fosse uma anomalia institucional e não parte constitutiva da escola pública (Góes; Laplante, 2004; Omote et al., 2014).

Há aqui uma perversidade sutil: responsabiliza-se o professor por não estar preparado para a inclusão, ignorando-se que o modelo formativo que o gerou é estruturalmente excludente. Como ensinar o que nunca se aprendeu? Como acolher a diferença se a formação reproduziu, ano após ano, a lógica do aluno ideal, da homogeneidade didática, do currículo fechado? O cotidiano escolar, então, torna-se palco de um embate silencioso entre o desejo ético de inclusão e o desamparo institucional (Libâneo, 2006; Abramowicz, 2010). A presença do estudante com deficiência desorganiza o modelo tradicional de ensino. E essa desorganização é, paradoxalmente, sua maior riqueza. Ela exige da escola novas formas de pensar o tempo, o espaço, o conteúdo, a avaliação. Mas essa reinvenção só é possível se houver uma formação que legitime a dúvida, que permita o erro como etapa da aprendizagem do próprio professor. A ausência dessa formação transforma a inclusão em sofrimento silencioso, tanto para quem ensina quanto para quem aprende (Freire, 1983; Sampaio, 2011).

No entanto, os professores seguem resistindo. Na ausência de políticas públicas efetivas, criam estratégias autônomas, redes de apoio informal, adaptações criativas. Mas essa resistência cotidiana, embora admirável, não pode substituir o dever do Estado em garantir formação continuada e suporte técnico-pedagógico. Quando o improviso vira regra, a precarização se institucionaliza. E a escola inclusiva vira uma ficção pedagógica sustentada pela sobrecarga de seus agentes (Bezerra, 2016; Mantoan, 2003). A prática docente em contextos de inclusão revela saberes que escapam aos

manuais. Trata-se de um conhecimento produzido na experiência, marcado por erros e tentativas, por escutas improváveis, por silêncios compartilhados. É nesse território incerto que o professor elabora formas de fazer com que o conteúdo chegue ao aluno com deficiência, ainda que a formação recebida não lhe tenha dado sequer o vocabulário para nomear aquela diferença (Bueno et al., 2008; Rodrigues, 2006).

Há uma pedagogia subterrânea que nasce da escassez, mas que aponta para a potência da inclusão quando esta é assumida como princípio e não como imposição. O problema é que essa pedagogia subterrânea permanece invisível às políticas de formação docente, que seguem baseadas em modelos padronizados, pouco sensíveis às realidades locais e às singularidades dos sujeitos escolares (Costa, 2023; Libâneo, 1998). Os relatos de professores reunidos nos estudos analisados são quase unânimes em relatar angústias, medos, inseguranças e um sentimento difuso de incompetência diante da tarefa inclusiva. Mas também revelam algo que escapa à frieza dos diagnósticos: a disposição ética de fazer o melhor possível. Mesmo sem formação adequada, muitos professores inventam caminhos, criam recursos, reconfiguram o espaço da sala de aula como território de acolhimento. É essa disposição que deve ser reconhecida e cultivada pelas políticas públicas (Abramowicz et al., 2011; Figueiredo et al., 2016).

A inclusão, como prática pedagógica, exige o deslocamento do professor de um lugar de controle para um lugar de escuta. E escutar é também admitir que não se sabe tudo, que não se domina o outro, que educar é sempre negociar sentidos. Essa escuta, no entanto, não é passiva nem neutra: ela implica abertura radical à alteridade, disposição para o inusitado e humildade epistemológica diante da diferença. Mas para que essa escuta não se converta em exaustão emocional ou em resignação silenciosa, ela precisa ser sustentada por uma formação crítica, ética e colaborativa. Uma formação que não normalize o sofrimento docente, nem delegue a ele a responsabilidade por todas as falhas de um sistema que pouco o protege. Não se trata de "ensinar inclusão", mas de formar sujeitos sensíveis às múltiplas formas de viver, aprender e ensinar, capazes de questionar as estruturas escolares que ainda operam segundo padrões homogêneos e excludentes (Mantoan, 2003; Bezerra, 2016). A prática inclusiva não é, portanto, um adendo à rotina escolar: ela exige reconfigurações profundas do ethos pedagógico, demandando que toda a escola – e não apenas o professor – se reinvente continuamente à luz da diversidade que a habita.

Pressupõe uma revisão dos fundamentos da escola, dos currículos, da avaliação, da organização do tempo e do espaço. Nenhum professor, por mais bem intencionado que seja, conseguirá operar tais

transformações sozinho. A formação, aqui, não é um luxo, mas uma condição de possibilidade para que a escola pública não traia sua promessa de universalidade (Omote et al., 2014; Bueno et al., 2008). É preciso, por fim, abandonar a retórica da "falta de preparo" como diagnóstico isolado. Não se trata de formar professores apenas para lidar com "alunos com deficiência", mas de formar docentes para uma escola plural, permeável às diferenças, comprometida com a justiça educacional. A prática pedagógica em contexto de inclusão revela, com todas as letras, que não há ensino neutro, e que cada escolha didática é também uma escolha política. A formação docente, se quiser ser digna desse nome, precisa se posicionar (Freire, 1983; Libâneo, 2006).

4. FORMAÇÃO CONTINUADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA INCLUSÃO

A retórica da inclusão, quando não acompanhada de políticas públicas robustas e de estratégias formativas consistentes, tende a se esvaziar em jargões. Em um país onde se naturalizou a precariedade como condição pedagógica e onde a improvisação tornou-se método de sobrevivência, a formação continuada aparece como um imperativo retórico constante – mas quase nunca como prioridade orçamentária. Fala-se muito em capacitar professores para a diversidade, mas raramente se discute com seriedade como, quando, com que recursos e em quais condições esse processo deve ocorrer (Glat; Nogueira, 2002; Felicetti; Batista, 2020). A formação inicial, como já discutido, falha em preparar o docente para os desafios da heterogeneidade escolar. Espera-se, então, que a formação continuada repare aquilo que deveria ter sido construído desde o início. Essa sobrecarga formativa, muitas vezes delegada às secretarias de educação ou a parcerias descontínuas com universidades, assume um caráter paliativo, emergencial, pontual. Pouco se vê de planejamento sistemático, com progressão formativa e vínculos com a realidade cotidiana das escolas (Pleitsch, 2009; Costa et al., 2020).

Em muitos contextos, a formação continuada é ofertada como curso de curta duração, pautado em manuais genéricos ou em conferências que pouco dialogam com as vivências do chão da escola. Os professores, já sobrecarregados por múltiplas demandas, são instados a participar de jornadas, lives e oficinas sem que haja, de fato, espaço institucional para reelaboração coletiva de suas práticas. Em vez de formação, temos um simulacro de qualificação, que muitas vezes opera sob a lógica da certificação compulsória (Bazon et al., 2015; Braun; Pleitsch; Sodré, 2003). No entanto, a formação continuada tem potencial transformador quando é pensada como prática situada, dialógica e emancipatória. Para tanto, precisa estar ancorada na escuta das necessidades formativas reais dos docentes, e não em planos padronizados construídos de cima para baixo. Precisa ser entendida como

um processo permanente, não como ação episódica. E, sobretudo, precisa envolver os sujeitos em sua totalidade: não apenas como "recipientes de conteúdos", mas como agentes de produção de saberes e de política (Kassar, 2014; Silva; Reis, 2011).

É nesse ponto que entra a centralidade da gestão escolar como instância mediadora. A democratização da gestão implica reconhecer a escola como espaço político de decisão, onde se constrói coletivamente o projeto pedagógico, inclusive os itinerários formativos da equipe docente. Quando os gestores escolares compreendem seu papel como articuladores de processos colaborativos, a formação continuada se torna prática institucionalizada, integrada ao cotidiano escolar e orientada para a transformação (Martins, 2012; Glat; Pleitsch, 2004). Mas nem sempre a gestão escolar está preparada – ou disposta – a assumir esse papel. Muitos gestores replicam, ainda hoje, a lógica burocrática que vê na inclusão uma "exigência legal" e não uma escolha ética. Sob essa ótica, a formação continuada vira tarefa de terceiros, enquanto a escola limita-se a executar o que lhe é imposto, sem mediação crítica. Essa postura compromete não apenas a eficácia das ações formativas, mas também sua legitimidade perante o corpo docente (Chambal; Bueno, 2014; Costa et al., 2020).

A universidade, por sua vez, não pode se esquivar de sua responsabilidade nesse cenário. As instituições formadoras precisam sair de sua torre de marfim e dialogar com as escolas públicas de forma horizontal. Os saberes acadêmicos, por mais robustos que sejam, precisam encontrar nos saberes da prática o seu contraponto fecundo. A construção de projetos de formação continuada com participação ativa dos professores da rede é uma via promissora para romper com a lógica da imposição e inaugurar espaços de coformação (Glat; Pleitsch, 2004; Souza; Resende, 2019). Outro aspecto fundamental reside na articulação intersetorial das políticas públicas. Não se pode pensar a formação docente em inclusão sem considerar os atravessamentos das políticas de saúde, assistência social e direitos humanos. A presença do estudante com deficiência na escola exige, frequentemente, articulações com múltiplas redes de apoio. A formação, nesse sentido, deve capacitar o professor para operar em rede, compreender os serviços disponíveis e atuar de forma integrada (Piovesan et al., 2019; Mendes, 2002).

A democratização da formação continuada também passa por garantir tempo e condições objetivas de participação. Não basta exigir do professor que estude à noite, aos fins de semana, sem dispensa de carga horária, sem valorização salarial e sem reconhecimento de sua atuação formativa. É necessário instituir o tempo-formação como parte da jornada de trabalho, criar espaços formativos permanentes nas escolas e reconhecer a produção pedagógica dos docentes como componente

fundamental do fazer educativo (Souza; Resende, 2019; Silva; Reis, 2011). Por fim, é importante lembrar que a formação continuada, para além de seus aspectos operacionais, é um campo de disputa ideológica. O que se ensina nos cursos? Quais concepções de deficiência e inclusão são difundidas? Quem fala? A quem se escuta? Essas perguntas são essenciais para evitar que a formação continuada se converta em instrumento de reprodução das exclusões que pretende combater. É preciso garantir que ela seja, antes de tudo, um espaço de crítica, de invenção e de construção de sentidos outros para a escola pública (Nóvoa, 2019; Glat, 2000). A construção de uma formação continuada efetivamente inclusiva exige coragem institucional, compromisso ético e sensibilidade política. É preciso abandonar a lógica do improviso e instituir uma política de formação que seja parte estruturante do projeto pedagógico da escola. Nesse horizonte, o professor deixa de ser um executante solitário de políticas e passa a ser um protagonista da transformação educativa que a inclusão demanda. A formação continuada, assim compreendida, é menos um complemento e mais um alicerce do direito à educação para todos.

5. A VOZ DOS PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

A literatura educacional tem insistido, com justa razão, na importância da escuta dos sujeitos da escola como condição indispensável à efetivação de políticas inclusivas. No entanto, quando se trata da formação docente, essa escuta parece rarefeita, quase sempre substituída por prescrições normativas e discursos tecnocráticos que ignoram os saberes concretos da experiência. O professor, então, torna-se um objeto da política – e não seu interlocutor – convocado a se adequar a modelos predefinidos, e não a participar da sua construção (Rodrigues, 2014; Oliveira; Oliveira, 2018). Contra essa lógica, este capítulo busca devolver a palavra aos professores, compreendendo-os não como peças de engrenagem institucional, mas como sujeitos epistêmicos, portadores de saberes que emergem da práxis cotidiana. As vozes docentes, quando levadas a sério, revelam não apenas dificuldades e carências, mas sobretudo estratégias, resistências e propostas que desafiam a hegemonia do discurso oficial sobre inclusão escolar (Mendes, 2017; Bulcão et al., 2022).

A escuta docente evidencia, em primeiro lugar, um sentimento recorrente de despreparo. Não se trata aqui de uma confissão de incompetência, mas do reconhecimento de que a formação recebida – tanto inicial quanto continuada – pouco dialoga com a realidade das salas de aula. Os cursos de licenciatura, como demonstram inúmeras pesquisas, seguem pautados por uma lógica monocultural, raramente abordando com profundidade os temas da deficiência, da acessibilidade, da mediação e do desenho universal para a aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018; Oliveira, 2018). Esse hiato formativo tem

impacto direto nas práticas pedagógicas. Diante da chegada de alunos com deficiência, muitos professores relatam uma sensação de solidão institucional. A ausência de apoio técnico, a precariedade de recursos e o despreparo das equipes gestoras agravam o desafio da inclusão, tornando a prática pedagógica uma espécie de campo minado onde cada passo é tateado na base da tentativa e erro (Mantoan, 2015; Knight et al., 2019).

Ainda assim, é preciso destacar a potência inventiva das práticas docentes. Muitos professores, mesmo sem formação específica, constroem cotidianamente estratégias inclusivas a partir da escuta atenta, da adaptação de materiais, da reorganização do espaço e da parceria com as famílias. São práticas silenciosas, invisíveis aos relatórios de avaliação institucional, mas que constituem verdadeiras tecnologias de resistência pedagógica (Maciver et al., 2019; Bulcão et al., 2022). A fala dos professores também revela os limites das formações continuadas centradas em palestras genéricas ou eventos isolados. Há um clamor por formações mais próximas da realidade escolar, que envolvam estudo de caso, partilha de experiências, construção coletiva de estratégias. A formação, para fazer sentido, precisa ser incorporada à rotina da escola e reconhecer os docentes como protagonistas e não como meros recipientes de conteúdo (Jesus; Borges, 2018; Mantoan, 2015).

Outro aspecto recorrente nas falas docentes é a demanda por espaços de diálogo e escuta entre os profissionais da escola. A solidão pedagógica precisa ser enfrentada com a institucionalização de tempos e espaços de planejamento conjunto, rodas de conversa, estudo coletivo e acompanhamento pedagógico. A formação, nesses termos, precisa deixar de ser um evento e tornar-se uma cultura institucional sustentada pela gestão democrática (Rodrigues, 2014; Oliveira et al., 2018). A gestão escolar, aliás, é figura central nas narrativas dos professores. Onde há escuta, diálogo e liderança democrática, os desafios da inclusão tornam- se partilhados, e não individualizados. Onde impera a lógica da imposição burocrática e da culpabilização do docente, a inclusão tende a fracassar ou a se converter em retórica vazia. Os professores sabem disso – e esperam que suas vozes não sejam apenas ouvidas, mas incorporadas ao processo de decisão (Bulcão et al., 2022; Diaz et al., 2009).

Há ainda um aspecto subjetivo relevante nas narrativas docentes: a marca afetiva da inclusão. Muitos professores relatam que o contato com alunos com deficiência transformou sua forma de ensinar, suas concepções de aprendizagem e, em certos casos, sua própria ética profissional. A inclusão, nesses relatos, aparece como um acontecimento pedagógico que reconfigura o olhar sobre a educação como um todo. Mas tal transformação só é possível quando há escuta, apoio e condições para o trabalho docente (Mendes, 2017; Knight et al., 2019). A resistência docente, portanto, não é mero rechaço ao

novo ou ao diferente. É, muitas vezes, uma resposta crítica à falta de diálogo, à sobrecarga e à precariedade. Escutar o professor é reconhecer que, sem ele, nenhuma política educacional se efetiva. Mais que resistir, muitos docentes reinventam cotidianamente a escola – ainda que à revelia das estruturas formais. A inclusão, nesse sentido, acontece apesar do sistema, e não por causa dele (Oliveira; Oliveira, 2018; Rodrigues, 2014).

Por fim, as vozes docentes apontam para a necessidade de um novo paradigma formativo: não centrado em "ensinar inclusão", mas em construir coletivamente um projeto pedagógico que compreenda a diversidade como constitutiva da escola. Isso exige tempo, escuta, investimento, coragem institucional e compromisso ético com a democracia. Como dizia Freire, não há docência sem discência, e ninguém ensina sem aprender. Os professores têm muito a ensinar – mas é preciso, antes de tudo, que sejam ouvidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAR PARA INCLUIR É FORMAR PARA TRANSFORMAR

Não há como evocar a inclusão escolar sem repensar radicalmente os modos de formar professores. Esta pesquisa partiu de uma provocação desconfortável, mas necessária: por que, mesmo após três décadas de políticas inclusivas e sucessivas reformas curriculares, a formação docente ainda falha em preparar profissionais para lidar com a diversidade? O percurso realizado ao longo dos capítulos deste artigo revelou que a resposta não se esconde em lacunas individuais, mas em um sistema formativo historicamente construído para a exclusão – e ainda relutante em ser desmantelado. A legislação brasileira, por mais avançada que seja em termos de princípios, permanece limitada em sua efetividade prática. Os marcos normativos analisados mostram-se ora genéricos, ora desarticulados das reais condições institucionais de formação. A retórica do "para todos" convive com projetos de formação que ignoram a diferença ou a tratam como exceção a ser remediada por medidas paliativas. A legislação diz, mas as licenciaturas calam. E quando falam, raramente escutam.

A formação inicial, em particular, revelou-se excessivamente teórica, distante do cotidiano escolar e incapaz de oferecer instrumentos efetivos para a prática pedagógica inclusiva. Ainda que alguns cursos já incorporem componentes sobre educação especial, o fazem de maneira episódica, muitas vezes ancorada em concepções ultrapassadas ou em perspectivas biomédicas que reforçam o rótulo e não a escuta. O professor é lançado à sala de aula como se a convivência com a diversidade fosse algo natural, instintivo, resolúvel pela boa vontade. Não é. Na formação continuada, o cenário tampouco é animador. Embora existam experiências inovadoras e práticas colaborativas consistentes, ainda

predomina uma lógica de formação episódica, dissociada da realidade escolar, com forte viés tecnocrático. A inclusão, nesse modelo, aparece como conteúdo entre outros – e não como eixo organizador da prática docente. O resultado é um professor que precisa reaprender a ensinar, quase sempre sozinho, entre a precariedade do dia a dia e a expectativa institucional de fazer dar certo.

Foi na escuta dos professores, entretanto, que emergiu o aspecto mais revelador deste estudo. Suas vozes, atravessadas por angústias, incertezas, frustrações, mas também por esperança, ética e compromisso, desmontam a narrativa da incapacidade docente e denunciam a omissão do sistema formativo. Ao mesmo tempo, apontam caminhos. Quando há escuta, apoio e reconhecimento, os professores criam, reinventam e transformam. Não se trata, portanto, de capacitá-los como se fossem deficientes de saber, mas de envolverem-se na construção de um projeto formativo crítico, situado e coletivo. A escola inclusiva, portanto, não será fruto de programas, protocolos ou plataformas digitais. Ela será, se for, uma construção política. Isso implica romper com a lógica da responsabilização individual e reconhecer que a exclusão é estrutural, e que a formação para a inclusão precisa ser igualmente estrutural. Mais do que formar para ensinar alunos com deficiência, é preciso formar professores capazes de pensar a escola como espaço de justiça, diferença e pertencimento.

Formar para incluir é formar para transformar. E essa transformação exige mais do que boas intenções. Exige investimento estatal, revisão profunda dos currículos de licenciatura, valorização do tempo pedagógico, institucionalização de práticas formativas democráticas e políticas públicas que assumam a equidade como horizonte – e não como concessão. É preciso parar de tratar a inclusão como projeto técnico. Ela é, acima de tudo, uma decisão ética. Não há atalhos. Não há fórmulas. Há professores. E há escolas. E, entre elas, a possibilidade de construir uma nova gramática pedagógica, em que a diferença não seja um desafio a ser superado, mas uma riqueza a ser cultivada. Para isso, é preciso que a formação docente pare de sussurrar inclusão nas entrelinhas e comece a gritar por ela nos fundamentos. A escola pública brasileira merece mais do que remendos. Merece uma política de formação que acredite, radicalmente, que toda aprendizagem é possível – desde que haja quem ensine com escuta, com afeto e com coragem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. A formação inicial de professores para a educação in/exclusiva. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 30, p. 130–156, 2015.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. Revista HISTEDBR On-line, n. 68, p. 272–287, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312665565. Acesso em: 31 mar.2025.

BRAUN, P.; PLETSCH, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e contínua de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). Inclusão educacional – pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátia Elyzabeth Charapa. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

CERQUEIRA RODRIGUES, Michele Aparecida. A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática. MLS – Inclusion and Society Journal, v. 4,

n. 2, p. 79–97, 2024.

CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. Cadernos CEDES, v. 34, 2014.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 159–172, 2023.

DÍAZ, Félix et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 406–429, 2020.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinea de Lourdes. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, 2020.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, v. 1, p. 16–23, 2000.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, v. 24, ano 14, p. 22–27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3–8, 2004. JESUS, D. M.; BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais desenhos? In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (Orgs.).

Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018.

KNIGHT, V. F. et al. Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, v. 34, n. 1, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

MACIVER, D. et al. Participation of children with disabilities in school: a realist systematic review of psychosocial and environmental factors. PloS One, v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0210511 Acesso em: 31 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos incluídos ou da inclusão: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola

inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (Orgs.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018.

PIOVESAN, Josiane Bertoldo et al. A formação do professor na sala de aula: atitude

frente à pessoa com deficiência. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 15, n. 4, 2019, p. 230–250.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores.

Revista de Educación Inclusiva, v. 7, n. 2, 2014.

SILVA, Lívia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. Revelli, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 07–17, mar. 2011.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, 2018.

Capítulo 38

10.37423/250510044

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

RENATA DA PENHA COELHO MATA	*Semecel*
SANDRA MAISA PINA BORGES	*SEMECEL*
ELIZABETE SENA NOGUEIRA LUNA	*SEMECEL*
BEATRIZ OLIVEIRA CASSIMIRO	*SEMECEL*
DAIANE TEREZINHA BRAZ DE FREITAS	*SEMECEL*
ERNESTINA NOGUEIRA DA MOTTA	*SEMECCEL*
WELITA ALVES DE ARAUJO RODRIGUES	*SEMECEL*
URYA REGINA NOVAES DA SILVA SALES	*SEMECEL*
MARIA PINA DE SOUZA SANTANA	*SEMECEL*
APARECIDA MITIE SASSAGIMA	*SEMECEL*

Resumo: O presente trabalho é uma reflexão sobre a importância da ludicidade em diferentes espaços educativos, como uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento do sujeito. Apresenta um estudo com ponderações acerca do trabalho lúdico e brincadeiras desenvolvidas com as crianças. Objetiva conhecer as finalidades do brincar e como pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem em diferentes espaços, compreender e identificar os benefícios da ludicidade no desenvolvimento do sujeito e discutir como o professor pode mediar este conhecimento durante o processo de aprendizagem. A metodologia utilizada para a realização foi a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Com viés de aspectos exploratórios e descritivos, já que os dados extraídos serão obtidos por meio de fontes bibliográficas analisadas. Esse tema é amplo e relevante para a formação integral do educando, e, está em evidência no processo de aprendizagem, pois as crianças se sentem melhor quando aprendem de maneira lúdica. Assim, o afeto e a cognição constituem perspectivas inseparáveis que está presente no cotidiano da sala de aula e além dos muros da instituição de ensino, mostrando que a junção entre educação e ludicidade pode trazer relevantes contribuições no que se refere à construção da criança, tendo em vista que é no brincar, que, a criança ou adulto se torna criativo e utiliza sua personalidade integral uma vez que sendo criativo o mesmo descobre seu próprio eu. Além disso, o brincar é uma das ferramentas dessa nova educação e as atividades lúdicas, visam facilitar as vivências dentro e fora dos espaços da sala de aula.

Palavra-chave: Ludicidade, Ensino e Aprendizagem, Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é uma prática de interação e aquisição de conhecimento, de captação de informações e intercâmbio que possibilita relações e proporciona a formação dos próprios conceitos, brincar é uma arte, é ter sentimento e é realmente uma aprendizagem, e uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, uma vez que a criança, desde muito cedo, passa se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel.

A brincadeira faz com que o ser humano desenvolva sua imaginação, tendo em vista que, nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Contudo amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. O brincar é o ato mais comum e antigo presente na vida humana, sendo ainda um processo que ocorre na fase infantil. Nas brincadeiras os indivíduos desenvolvem suas capacidades de percepção do mundo.

Nesse sentido a pesquisa tem por objetivo conhecer as finalidades do brincar e até onde sua implantação pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem em diferentes espaços, para tanto, a pesquisa foi realizada em uma instituição Governamental o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) que é um programa do governo federal, com objetivo de retirar crianças e adolescentes do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, aquele trabalho que coloca em risco sua saúde e sua segurança e, ainda, fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades lúdicas, culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola, possibilitando o acesso, a permanência e o bom desempenho desses sujeitos na escola.

Foi proposto as crianças atividades lúdicas, brincadeiras como amarelinha, bandeirinha estourada, além de jogos que auxiliam no processo de aprendizagem, as crianças e adolescentes demonstraram satisfeito e privilegiado por estarem ali, pois desenvolvem atividades artística de diferentes linguagens que favorecem a sociabilidade e preenche a necessidade de expressão e trocas cultural e esportiva que instiga seu autoconhecimento corporal, a convivência grupal e o acesso ao lúdico.

Ante ao exposto, é importante compreender como as atividades lúdicas podem ser utilizadas como ferramentas facilitadora que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de ambas as instituições? Visto que o brincar é o ato mais comum e antigo presente na vida humana, sendo ainda um processo

que ocorre na fase infantil. Nas brincadeiras os indivíduos desenvolvem suas capacidades de percepção do mundo. Contudo amadurecem também algumas habilidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras de papeis sociais.

O lúdico abrange o brincar e esse processo tem grande importância, sendo que o lúdico tem papel fundamental para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida, devendo fazer parte do dia-a-dia de cada um, pois favorece a construção prazerosa do viver e da convivência social, o brincar possibilita a criança interações que vêm, ao encontro do que ela é aliada às tentativas no sentido de compreendê-la, efetivamente. Dessa forma, é evidente a importância da brincadeira nos espaços de aprendizagem, pois

o brinca na educação infantil é um acontecimento imprescindível, que insere a criança a sociabilizar com o mundo que vive e com as situações ofertadas durante as brincadeiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ludicidade, nos primeiros anos de vida mostra que ao brincar a criança desenvolve a inteligência, aprende prazerosa e progressivamente a representar simbolicamente sua realidade, deixa, em parte, o egocentrismo que a impede de ver o outro como diferente dela, aprende a conviver. Conforme (OLIVEIRA, 2000, p.10), o lúdico: "[...] não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor, dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói. "

Segundo (OLIVEIRA, 2006, p.110):

> O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação, tendo em vista que, nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Diante do exposto, o ato de brincar é considerado um artifício que auxilia no desenvolvimento do ser humano é ainda não são apenas umas atividades destinadas aos pequenos. Para Santos (1999, p. 15), o brincar apresenta diversas descrições do ponto de vista filosófico, "[...] o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junta na ação humana tanto quanto a razão; ".

Para Santos (1999, p.16), do ponto de vista psicológico "[...] o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento; ". Essa prática ajuda na formação e desenvolvimento da personalidade dos pequenos e suas variações comportamentais. Além disso, o brincar apresenta em sua função uma característica que desenvolve a criatividade do ser humano, e mediante ao ponto de vista da criatividade "[...] o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do "eu". É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial; ".

Nesta perspectiva o ser humano desenvolve sua capacidade de criar segundo suas concepções e necessidades em que a criança estabelece suas potencialidades de criar e ainda um contato com o mundo que a cerca. As brincadeiras é uma prática existencial na vida infantil e cada vez mais é percebida como uma forma de construção da identidade da criança na infância, pois através das brincadeiras a mesma pode fantasiar e imaginar, mediante a socialização transferida posteriormente para a identidade adulta na maneira do domínio teórico conceitual. Além assim, a brincadeira é um espaço de apropriação e reelaboração da cultura, e são elementos que a criança vai encontrar em seu ambiente que irá possibilitar o brincar, sendo ele um espaço favorável despertando a criatividade para elaboração de diversas formas de brincar em contrapartida as situações que o contexto possa lhe proporcionar.

Nesse sentido, é importante ter consciência de que a brincadeira não é um brinquedo, uma mera técnica, mas é um conjunto de procedimentos e habilidades que desperta uma experiência original, reveladora, única, mesmo quando a criança esteja repetindo a brincadeira pela milésima vez. Para Rezende (2006, p.30), a brincadeira é: "[...] uma ponte para o imaginário, muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem. Então não é apenas uma atividade de divertimento, porém de aprendizado e de aquisição de conhecimentos.

Conforme Rezende (2006, p.30):

> Através delas a criança expressa suas criações e emoções refletem medos e alegrias, desenvolve características importantes para a vida adulta. O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socialização, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvidas durante as brincadeiras.

Nas brincadeiras que foram propostas as crianças e adolescentes do PETI, eles demonstraram os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais com os quais brincaram e foi no ato de brincar que eles estabeleceram os diferentes vínculos entre as características de papel assumindo, suas

competências e as relações que possuem com outros papeis conscientizando isso e generalizando para situações diversas. Para Porto (2008, p.9): "[...] A brincadeira e um processo de relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos.

Além disso, a brincadeira é uma fonte de desenvolvimento da personalidade e as emoções da criança, para Corsino (2008, p. 22), "[...] a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada." Mediante a brincadeira a criança expressa o que sente, e é um forma de se comunicar como o mundo. Para Corsino (2008, p. 22), "[...] nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem". Já conforme Brougere (1995 p.99-100). "A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância". Então a brincadeira permite a desenvoltura de todas as habilidades da vida humana.

Em observação, outras crianças demonstraram gostar mais dos jogos, para Kishimoto (2003, p. 29), os jogos permitem que a criança possa:

> [...] construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de deficiência de adaptação [...] bem como aos educadores o estímulo da imaginação infantil, o desenvolvimento afetivo e intelectual.

Sendo, os jogos de construção considerados como grande importância para o enriquecimento da experiência sensorial da criança, pois a mesma consegue manipula os objetos e estimular sua criatividade na construção de algo.

Ao brincar, as crianças podem explorar imitar, representar, repetir e simbolizar suas experiências e vivencias, sejam elas reais ou simbólicas, elaborando-as e compreendendo-as, Piaget 1998, diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, por isso, indispensável a pratica educativa. É, portanto, através do faz-de-conta que as capacidades simbólicas são desenvolvidas em um tipo de atividade que não se restringe às questões e pressões situacionais, permitindo e oportunizando que as crianças desenvolvam sua imaginação, criatividade e memória, enfim seu crescimento.

Contudo a ação lúdica deve ser trilhada no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas do professor, mas também nas percepções, valores, necessidades, e habilidades dos seus grupos específicos de crianças, com intuito de que haja realmente uma conscientização das instituições educacional acerca do valor do elemento lúdico na formação integral do indivíduo. Portanto o brincar precisa materializar-se, desprender-se, libertar-se dos discursos, passarem da reflexão à vivência, ser

trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento humano, para uma visão mais ampla permeada por práticas e atitudes do educador frente ao grupo infantil, ser assumido como atividade lúdica em todas as propostas educacionais.



A imagem acima, demonstra o quanto as crianças se sentem felizes, quando expostas em atividades lúdicas, que lhe trazem prazer. A educação lúdica, além de influenciar na formação do educando contribui na preparação para a vida futura, tornando-o mais atuante e envolvido com a sociedade.

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

(ROSAMILHA, 1979, p. 77)

> As atividades lúdicas, além de ajudar e influenciar na formação do educando possibilita um crescimento feliz e sadio, onde este levará por toda vida este enriquecimento pessoal e intelectual. Nesse sentido, a mesma contribui com educador, pois através dela se pode educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo maneiras interessantes para serem trabalhadas conforme a realidade do educando.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização foi a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Com viés de aspectos exploratórios e descritivos, já que os dados extraídos serão obtidos por meio de fontes bibliográficas analisadas, se argumenta de uma pesquisa bibliográfica que segundo: (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. (44), “Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído

principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. ”

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado, ocorreu também através de observações dos fatos, utilizando-se jogos e brincadeiras como ferramentas principais.

Nesse sentido, (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.183), afirma que: “[...] não é mera repetição do que já foi escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Desta forma fora realizados jogos e brincadeiras com os sujeitos envolvidos afim de que se compreendesse a importância e relevância dos jogos na aprendizagem e convivência dos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perante as atividades realizadas, foi evidente perceber o interesse dos envolvidos em participar de atividades que se refere ao brincar, as brincadeiras e jogos funcionaram em vários espaços como instrumento que despertem a autonomia, a criatividade e a destreza dos mesmos, de maneira divertida e interessante aos alunos. Assim, a importância da ludicidade é fundamental, pois, proporciona vivência instantânea provocada e dá a chance da criança exteriorizar seus sentimentos, exercitar sua iniciativa, assumir a responsabilidade por seus atos.

Diante do exposto, o professor deve considerar e respeitar a particularidade e singularidade de cada criança, os jogos usados possuem relação com a aprendizagem e envolvem o professor e o aluno, assim não é uma prática aleatória sem significação e interação, mas um processo de engajamento e junção entre ambos, e neste envolvimento os mesmos estão sendo inseridos no processo ensino-aprendizagem experimentando o prazer das apropriações e da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados observados durante a pesquisa percebe-se que as atividades lúdicas contribuem de forma significativa em todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo possível compreender que o brincar é sim uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, e os usos dos jogos pedagógicos tanto na sala de aula quanto em ambientes não formal, auxiliam no desenvolvimento, integral, social e cultural dos alunos.

Os jogos educativos são relevantes, pois promovem situações de aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento através de atividades lúdicas e prazerosas, e são utilizados como instrumentos de apoio combinado a elementos úteis no reforço de conteúdos já aprendidos, assim, são considerados ferramentas de ensino transformador de forma divertida e construtiva aos alunos, e também por ter ação sutil desenvolvendo o caráter diferenciado de aprendizagem. Nesta perspectiva, Kishimoto (1994), evidencia que as que crianças que tem o contato intrínseco com o brincar no cotidiano, pode compreender e interagir melhor em seu ambiente.

Desta forma, a pesquisa oportunizou compreender de que forma o brincar proporciona desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, possibilitando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o brincar no ambiente escolar. A importância da ludicidade do brincar na educação infantil parte de uma visão sócio-histórica pela qual a criança está em constante desenvolvimento por estar imersa na sociedade e o brincar é sem dúvida uma mola propulsora em que as crianças exploram e vivenciam experiência por meio das interações e relações que elas fazem com o outro e o mundo.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 1. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC). Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na Sala de Aula: caderno de apresentação unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Dicionário do Aurélio. Disponível em:< https://dicionariodoaurelio.com/ludicidade>. Acesso em: 20 maio.2022

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, maio, 2008. p. 12-24.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). et. al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 4. reimp. da 1ª ed. de 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia cientifica. 4. ed. São Paulo: Altas, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) O brincar e a criança de 0 a 6 anos de idade. Petrópolis-RJ: Ed.Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORTO, Cristina Laclette. O brinquedo como objeto de cultura. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, maio, 2008. p. 25-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Maria Aparecida Carrijo Rodrigues. A Importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Goiás: Faculdade Integradas de Mineiros. 2006.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira,1979.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um gui para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Capítulo 39

10.37423/250510045

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

NAZARE DA PENHA COELHO	*SEMECEL*
TISSIANA CARLA DE ALMEIDA GOMES MACHADO	*SEMECEL*
FRANCISCA MEURY DE SOUSA	*SEMECEL*
MARIA FRANCISCA FERNANDES DE LIMA	*SEMECEL*
DEBORA DAIANNE FERREIRA DE OLIVEIRA	*SEMECEL*
TASSIANE MICHELY DE OLIVEIRA SANTOS	*SEMECCEL*
SARA DE JESUS	*SEMECEL*
ELISÂNGELA FREITAS DA SILVA LOPES	*SEMECEL*
IVONE PEREIRA LEMES	*SEMECEL*
IVANILDA PEREIRA LEMES DA SILVA	*SEMECEL*

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no Brasil tem sido marcado por sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. No entanto, observa-se que o ensino da leitura e escrita ainda enfrenta diversos entraves no contexto escolar, especialmente por não atender de forma qualitativa às necessidades das crianças em fase inicial de alfabetização. Esse cenário tem resultado, ao longo dos anos, em um número significativo de estudantes que chegam ao final do ciclo de alfabetização muitas vezes até o quinto ano do Ensino Fundamental sem terem sido plenamente alfabetizados.

Essa dificuldade, vivenciada tanto pelas escolas quanto pelos professores, tem motivado reflexões e debates sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas, impulsionando a busca por novas estratégias de ensino. Diante disso, torna-se urgente o realinhamento das metodologias de alfabetização, com o objetivo de fortalecer a atuação docente e promover a confiança dos educadores nos processos que envolvem o ensino da leitura e da escrita.

Para Morais; Albuquerque, 2007, p.15:

> Alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é o domínio do sistema de escrita.

Ante ao exposto, compete ao professor alfabetizador inicialmente compreender que a alfabetização precisa oportunizar ao aluno um conhecimento de natureza conceitual, onde este compreenda além da representação gráfica da escrita, mas que, ela representa graficamente a linguagem.

Ferreiro (1996, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. O que nos remete o pensamento que a alfabetização não ocorre em um momento isolado da vida escolar, pois a criança ao iniciar seu processo de escolarização já leva consigo um arsenal de conhecimentos adquiridos desde a sua inserção no mundo. Como podemos observar na afirmação de Dantas:

> A criança desde o início de sua vida está em constante e profunda transformação. Inicialmente as respostas das crianças são dominadas por processos naturais e é através dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Dessa forma, a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque, ela já está exposta desde o primeiro dia de vida a aos elementos do seu sistema cultural, e a presença do

> outro se torna indispensável para a mediação entre a aluna e a cultura. (DANTAS, 1990, p.12).

Assim, a relação entre a criança e um alfabetizador, muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa, pois as relações sociais da criança formulam o funcionamento da língua falada e escrita.

Contudo, no contexto atual a escola encontra-se no desafio de propiciar aos alunos condições para aprenderem a ler e escrever e a se expressar de maneira apropriada na idade certa, pois o contexto social atual tem exigido novas demandas e necessidades cada vez mais midiáticas, tornando obsoleto métodos e conteúdo que dificultam o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Entretanto, nas últimas décadas mudança intensa tem ocorrido no processo de alfabetização, onde os diferentes métodos de ensino ligadas as metodologias ativas vem oportunizando às crianças um desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem. Assim, isso requer ir além de apenas considerar/trabalhar conhecimentos específicos, sendo necessário uma abordagem que promova uma formação das dimensões psicosócio cognitivo.

Podemos então inferir que a alfabetização se constitui em uma etapa primordial nos anos iniciais, tornando-se fundamental que o professor se pré-disponha a desenvolver uma prática educativa diferenciada a qual, segundo Freire (1996,) exige compromisso ético. Para o autor, a educação deve libertar e transformar a realidade, e o professor, atuando como mediador desse processo ensino-aprendizagem, precisa movimentar-se e acreditar nas propostas educativas que permitirão, às crianças, o acesso às diferentes linguagens.

Contudo, observa-se que ainda existe, por parte do professor iniciante, grande dificuldade em alfabetizar, o que evidencia que uma vez, iniciado este processo e este seja aplicado de maneira incorreta, as consequências são graves e por vezes até irreversíveis perdurando por todo percurso escolar a não compreensão do domínio pleno da leitura e escrita.

Sendo assim, não se pode normalizar que a falta de experiência do professor, seja condição para que não ocorra um ensino de qualidade, em que alfabetizar e letrar estejam associadas.

De acordo com Soares citada por Morais e Albuquerque (2007, p.47):

> Alfabetizar e letrar são ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES APUD MORAIS E ALBUQUERQUE 2007, p.47)

Deste modo, alfabetizar letrando requer do aluno uma atividade reflexiva que vai além de decodificar as palavras, eles devem compreender o uso social da escrita.

Portanto, a pesquisa tem por objetivo revelar quais os enfrentamentos que os professores possuem para compreender a alfabetização e seus métodos e quais as práticas de alfabetização consideram importante para a superação das defasagens de aprendizagens no quinto ano de escolaridade.

A pesquisa com abordagem qualitativa desenvolveu-se em uma escola da Rede Municipal de Rondonópolis, com três professores, onde estes, onde narram seus enfrentamentos ante aos desafios de alfabetizar.

2 METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, buscou-se por meio das narrativas dos três professores, compreender quais os enfrentamentos dos professores em compreender a alfabetização e seus métodos e quais as práticas de alfabetização consideram importantes para a superação das defasagens de aprendizagens no 5º ano de escolaridade.

Optou-se pela investigação qualitativa por seu caráter interativo que segundo Ludke e André (2013) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com a sua fonte direta de dados. Ancorada no método autobiográfico, adota como instrumento as narrativas, que conforme Nóvoa e Finger (2010) são vias passíveis de produzir conhecimento e aprofundamento teórico sobre a formação do humano. Rocha e André (2010), afirmam que esses instrumentos se constituem em ricos documentos provenientes das reflexões sobre as concepções construídas na trajetória de formação dos sujeitos.

Assim, para a pesquisa obteve-se como sujeitos três professores do Ensino Fundamental, identificados na pesquisa como: Professor (A); Professor (B) e Professor (C) de uma escola Pública Municipal, na cidade de Rondonópolis - MT.

Ante ao exposto, trazemos as narrativas dos referidos professores, onde os mesmos relatam sobre a problemática em pontuar: quais os enfrentamentos em compreender a alfabetização e seus métodos?

O professor (A), pontuou:

> Na minha pouca experiência como professor, os principais desafios em compreender a alfabetização e seus métodos estão relacionados às etapas da alfabetização, como a pré-silábica, silábica e silábica-alfabética. Amarrar essas etapas de forma clara desde o início pode ser um pouco difícil, pois requer observação e compreensão das características individuais de cada aluno. Além disso, lidar com as diversas abordagens de alfabetização e a variedade de perfis

> dos alunos na sala de aula também representa um desafio significativo. A variedade de perfis dos alunos exige a elaboração de planos individualizados para cada um, entendendo em qual etapa de alfabetização eles se encontram, para assim promover o progresso de cada aluno com base na observação em sala. (Professor A)

O professor (B), pontuou: Realmente entender, saber se vai dar certo e qual o melhor método a usar, pois há uma gama imensa de material. (Professor B)

O professor (C), pontua:

> Compreender a alfabetização e seus métodos pode ser um campo complexo e desafiador, especialmente devido à diversidade de abordagens, teorias e contextos educacionais. Alguns dos principais enfrentamentos incluem: 1 – Abordagens Tradicionais vs. Abordagens Modernas: 2 – Fonética vs. Abordagens Globais; 3 – Inclusão e Diversidade; 4 – Tecnologia na Alfabetização: 5 – Avaliação da Alfabetização; 6 – Formação de Professores; enfrentar esses desafios requer uma abordagem holística que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos, as melhores práticas baseadas em evidências e uma compreensão profunda do processo de alfabetização em si. (Professor C).

Analisando as narrativas dos Professores (A, B e C), torna-se evidente que ainda existe uma preocupação e dificuldade em diferenciar o conceito de alfabetização e seus métodos, com as etapas de desenvolvimento de leitura e escrita proposta por grandes autores.

Para Ferreiro (1985), toda criança em idade de alfabetização, perpassa por distintas fases para completer o ciclo de alfabetização, sendo: Fase pré- silábica: é aquela que toda criança não consegue relacionar as letras com o sons da língua falada; Fase silábica: ocorre quando a criança interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba para cade letra; Fase silábica- alfabética: a criança demonstra domínio da escrita silábica e busca maior representação gráfica das palavras; Fase Alfabética: a criança domina o sistema alfabético e compreende a relação entre grafema e fonema.

Contudo, a pesquisadora propõe uma mudança conceitual sobre a alfabetização e destaca a não neutraliddae desse processo, que considera dois elementos imprescindíveis em sua realização: o objeto do conheciento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Com relação aos métodos da alfabetização, existem dois fundamentais, sendo eles: o método sintético, que preserva a correpondência entre o oral e o escrito, entre o som e grafia. E o método analítico, baseado no reconhecimento global das palavras, ou orações, ficando a análise dos componentes para depois.

A partir desses pressupostos, entendemos que a alfabetização possui variadas formas de ensinar e que o professor, sendo ele inexperiente ou não, deve se apropriar de momentos formativos, que

possibilitem a aplicação de forma eficaz em suas práticas de ensino. Momentos estes mencionados de maneira intrínseca nas narrativas.

Portanto, diante desse processo evolutivo, adequar-se ao emprego dessas inovações é uma necessidade básica que os professores não têm como esquivar-se. Valente (1993) considera que:

> O conhecimento necessário para que o professor assuma esta postura não é adquirido através de treinamento. É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que se revela a razão de ser da prática (VALENTE, 1993, p.115).

Com relação ao questionamento: quais as práticas de alfabetização você considera importante para a superação das defasagens de aprendizagens no 5º ano de escolaridade, os professores, pontuaram:

Professor (A):

> Bem, como professor, acredito que a avaliação diagnóstica seja fundamental para identificar quais alunos estão com defasagem, possibilitando orientar e intervir de maneira mais clara e objetiva. Além disso, o ensino multissensorial, que envolve abordagens visuais e auditivas, é essencial para ajudar os alunos a compreender e internalizar melhor os conceitos de alfabetização. Portanto, a abordagem visual e auditiva também é importante para os alunos. As práticas de leitura guiada são cruciais para que os alunos compreendam os caminhos da leitura. Também incentivo à leitura em casa e a colaboração com os pais, pois essa parceria é essencial para o desenvolvimento claro e objetivo dos alunos. Acredito que, por meio dessas intervenções, possamos superar as defasagens de leitura e escrita entre os alunos do 5º ano. (Professor A)

Professor (B):

> Como minha turma é o quinto ano, tomar leitura em voz alta, pedir a compreensão do texto. (Professor B)

Professor (C):

> Para superar defasagens de aprendizagem no 5º ano de escolaridade, procuro desenvolver algumas práticas de alfabetização que são essenciais. Sendo: Avaliação Diagnóstica; Ensino Focado em Habilidades; Leitura Assistida e Modelagem; Atividades de Leitura e Escrita Diferenciadas; Feedback Construtivo; Trabalho em Grupo e Parceria; Integração de Tecnologia; Incentivo à Leitura Independente. Essas práticas de alfabetização, quando implementadas de forma consistente e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, podem ajudar a superar defasagens de aprendizagem e promover o sucesso acadêmico no 5º ano de escolaridade. (Professor C)

Ante ao apresentado os professores A e C, trazem em suas narrativas que procuram desenvolver inicialmente em suas práticas de ensino o processo avaliativo, pois, possibilita não somente avaliar o desempenho dos alunos, mas também escolher a melhor metodologia de ensino a ser adotada.

Para Jussara Hoffmann, 2008, p.161:

> A avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos as decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é ver, refletir e agir em benefícios aos estudantes. (Hoffmann, 2008, p.161)

Diante disso, ambos apresentam a concepção que avaliar vai muito além das notas, ela favorece uma análise das aprendizagens dos alunos e partir desta ação, traçar melhorias para a recomposição da aprendizagem, afim de obter avanços quanto aos objetivos propostos.

Outra prática mencionada nas narrativas dos professores fora com relação as práticas diferenciadas de ensino como a leitura entre outras.

Dando ênfase a prática abordada pelo professor (B), a leitura se constitui como um dos avanços à busca do conhecimento sistemático e aprofundado. Ela é condição para a plena participação no mundo da cultura, pois ler é possuir elementos de combate a alucinação e ignorância.

Segundo Solé (1998), relata que leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.

Neste sentido, o objetivo da leitura é compreender o texto e atribuir significado. E o professor como mediador do conhecimento, deve facilitar o acesso do aluno as diferentes abordagens da leitura.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a elaboração do artigo tivemos como referenciais os princípios fundamentados em: Ferreiro (1996) quando afirma que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária; Dantas (1990) que a criança já está exposta desde o primeiro dia de vida a aos elementos do seu sistema cultural, e a presença do outro se torna indispensável para a mediação entre aluno e a cultura. Ludke e André (2013) quando supõem o contato direto e prolongado do pesquisador com a sua fonte direta de dados; Soares citada por Morais e Albuquerque (2007) que alfabetizar letrando favorece o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita.

Para Ferreiro (1985) toda criança em idade de alfabetização, perpassa por distintas fases para completer o ciclo de alfabetização; Valente (1993) É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão; Hoffmann (2008) A avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos; Ribeiro (2005) A

experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem; Imbernón (2011) que nos tornamos sujeitos de nossas aprendizagens; Nóvoa (1992) o desafio da formação dos professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo; Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto Gadotti (2000) abordam sobre o papel da escola e do professor em propiciar condições para aprendizagem das crianças.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se por meio da pesquisa que os professores, mesmo em um momento tão desafiador para a escola, compreendem que o processo de alfabetização requer a utilização de metodologia diferenciadas. Tornando-se primordial um olhar individualizado e com intencionalidade pedagógica às especificidades de cada aluno, mapeando e trabalhando as habilidades não adquiridas para a recomposição das aprendizagens das crianças.

Deste modo, observamos que as metodologias ativas podem ser entendida como uma aprendizagem significativa, onde os alunos aparecem como protagonistas de sua aprendizagem, favorecendo a problematização, reflexão-ação e ressignificação de novas descobertas, reafirmando assim, a premissa de que o processo de ensino precisa estar vinculado a prática.

Ribeiro (2005), salienta que: “A experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem. ” Propondo ainda que “os alunos que vivenciam esse método adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em suas práticas”.

Contudo, podemos evidenciar que os professores entrevistados compreendem e vivenciam o período crítico que se encontra a alfabetização, refletindo sobre seus planejamentos e compreendendo a necessidade de buscar formações contínuas que atendam as fragilidades formativas referente ao processo de alfabetização.

A esse respeito, Imbernón (2011) afirma que nos tornamos sujeitos de nossas aprendizagens quando nos lançamos aos enfrentamentos das diversas situações da docência e buscamos as soluções/alternativas que melhor atendam às necessidades apresentadas.

Em síntese, podemos afirmar que os professores sendo iniciante ou não devem estar atentos com as situações de aprendizagem, visto que é responsabilidade destes garantir que propostas de ensino e práticas educativas se efetivem independentemente do ano de escolaridade.

Assim faz-se necessário desenvolver um trabalho que de fato incentive a criança a desenvolver-se e apropriar-se de habilidades tão necessárias para sua leitura e compreensão de mundo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização no Brasil em sua trajetória perpassa por bons e maus momentos e que na atualidade a recomposição da aprendizagem dos alunos no quinto ano de escolaridade emerge um olhar sensivel de toda unidade e uma reestruturação das propostas metodológicas e até mesmo políticas públicas voltadas para qualificação desse profissional e outros investimentos, em benefício da melhoria da qualidade das práticas docentes.

Frente ao exposto, os professores não podem manter-se isolados desse processo de transformação das propostas educativas, que os desafia a “aprender a aprender" lidar com os saberes propícios ao desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, é preciso que todo professor tenha a clareza que cada criança aprende diferente e que quando este estudante chega a escola ele trás consigo conhecimentos prévios que bem explorados facilitará o processo de aprendizagem.

A esse respeito, Gadotti (2000) relata que a escola, precisa criar mecanismos para orientar criticamente as crianças na busca de informações que as façam crescer, preocupando-se com a formação dos sujeitos ativos no seu contexto histórico.

8. REFERÊNCIAS

DANTAS, Heloysa. A infância da razão. São Paulo: Editora Manole. 1990.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1966.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a prática Pedagógica. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectivas, 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: mediação 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed.São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v.07 n.37, p.5-29, nov/dez, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixonte, Instituto de inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antonio. Finger, Mathias (orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A aprendizagem baseada em problemas (PBL):uma implementação da Educação na engenharia 2005. 236 p. Tese (programa de pós graduação em Educação- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artemed, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino- aprendizagem e projeto educativo- elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

Capítulo 40

10.37423/250610112

MAQUETES NO ENSINO DE GEOMORFOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA ABSTRAÇÃO AO CONCRETO

Armando Brito da Frota Filho

Professor Formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED

Jhonatan Luan De Almeida Xavier

Professor Formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED

INTRODUÇÃO

A conjuntura educacional do Brasil após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta diversos entraves, e aprofunda adversidades já existentes, na dimensão curricular, didático-pedagógico e mesmo social.

Na dimensão curricular, autores como Louzada e Frota Filho (2017) e Souza e Furrier (2021) explicam que os aspectos naturais, conhecidos na academia como Geografia Física, tendem a ser pouco explorados pelos professores no Ensino Básico. E isso se aprofundou após a implementação da BNCC, fazendo com que assuntos/objetos do conhecimento voltados para aspectos físico-naturais sofressem impacto na sua presença/ausência no documento normativo.

A exemplo disso, Arruda et al. (2021) explica que o verbete “solo” aparece na BNCC 17 vezes, sendo uma das citações, na área de Educação Física, sobre um aparelho feito de um material elástico que amortece eventuais quedas, além de aparecer “três vezes em textos introdutórios de capítulos e, em tabelas, foi citado duas vezes nos Objetos de Conhecimento e 11 vezes nas Habilidades”. O mesmo se repete com a palavra “relevo”, que se repete apenas duas vezes nas Habilidades, sendo no 4º ano e 6º ano, ambos no componente de Geografia. Essa dinâmica apresenta-se como um sintoma de um problema maior, que é a redução continua dos assuntos de Geografia Física nos documentos normativos curriculares.

Outro problema apontado por autores jaz na defasagem da formação dos professores, a descontextualização e falta de aprofundamento desses conteúdos no currículo escolar, como previsto pela BNCC.

A fim de dirimir esse problema, foi realizado um encontro formativo com docentes de Geografia dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED- Manaus), cujo intuito foi discutir brevemente o ensino de Geomorfologia nesse segmento, e a proposta de recursos didáticos que pudessem auxiliar nas aulas. Entre as atividades desenvolvidas nesse encontro, destaca-se a produção de um vulcão para o trabalho com conteúdo referente ao relevo.

Souza e Furrier (2021) indica que os conteúdos de Geomorfologia são abordados com maior ênfase em duas séries da Educação Básica: no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Os autores trazem a luz sobre a forma e o nível em que são apresentados, ainda mais a luz das transformações que ocorrem no componente de Geografia, que perderam espaço e carga horária no ensino médio.

Desta maneira, alicerçamos ação nos arcabouços teóricos supracitados e assim, objetivou-se apresentar e discutir a elaboração e desenvolvimento de maquetes de vulcões como material didático para o ensino de Geografia, destacando como esses modelos podem facilitar o aprendizado de Geomorfologia. Assim, o trabalho expõe os resultados de um encontro formativo realizado com docentes de Geografia dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus).

METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo de caso, conceituada por permitir investigação das características mais significativas de uma ação (YIN, 2005), se incluído como pesquisa qualitativa pois teve como objetivo a aplicação de uma oficina para construção de vulcões enquanto materiais didáticos para o ensino de Geografia Física. Foram elaborados recursos didáticos artesanais a partir de materiais usados no cotidiano e de fácil acesso aos docentes e discentes e, após, eles foram testados e avaliados entre si.

Para tanto, foram realizados encontros com 6 grupos de professores, totalizando 120 docentes de Geografia (segmento Anos Finais), da SEMED-Manaus. A estratégia utilizada para o desenvolvimento do encontro foi a modalidade de oficina. Os encontros foram divididos em 3 partes:

PRIMEIRO MOMENTO – CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade em questão teve início com a apresentação dos objetivos do encontro da formação continuada, aos participantes, no qual foi elencado alguns conceitos teóricos e metodológicos. Para tanto, utilizou-se da abordagem da cultura Maker, também conhecida como faça você mesmo, ou atividades “mão na massa”, para a construção de materiais concretos como recursos pedagógicos em sala de aula. A partir disso, iniciou- se o debate sobre a relevância dessas estratégias para o ensino de Geografia, em construção de materiais para o ensino e aprendizagem dos e para os estudantes, especialmente dos Anos Finais, expertise dos docentes participantes da formação.

Segundo momento – Elaboração e construção do vulcão enquanto recursos didáticos

O segundo momento é a parte prática da oficina voltada para a construção em grupos do vulcão. Neste processo os participantes são desafiados a confeccionarem um recurso didático, e para a montagem dos vulcões, foram fornecidos aos docentes materiais como papelão, revistas e folhas de papel, gesso, luvas, tintas e pincel. Os docentes foram separados em 2 equipes, com os materiais disponibilizados

para cada uma delas, durante esse período, o formador estava à disposição de todos eles para auxiliar nas dúvidas, nos aspectos gerais que se faziam necessários.

Figura 1: Docentes em seu momento de construção do vulcão.



Fonte: Autores, 2024.

E para a parte da explosão foram utilizados vinagre, corantes das cores vermelho e amarelo, bicarbonato de sódio, efervescentes e detergente (incolor e vermelho). Escolheu- se o gesso pela sua acessibilidade, em termos de preço, facilidade de modelagem, além de ser leve, de fácil transporte e limpeza.

TERCEIRO MOMENTO – SOCIALIZAÇÃO E DEBATE

Ao final da atividade, houve um momento de socialização em que os professores puderam explorar as representações dos vulcões criadas pelos colegas, como cada grupo usaria o recurso nas aulas, e as formas de erupção do vulcão. Também foram debatidas variáveis como custo, resistência, durabilidade, a exequibilidade do recurso em sala de aula e no cotidiano, a definição e contraste dos tipos de reações químicas para originar as erupções dos vulcões.

A depender da intencionalidade o tipo de reação química escolhida era diferente, pois: o bicarbonato de sódio e efervescente desencadeiam uma reação química mais rápida e líquida; enquanto que com a adição do detergente, a erupção é mais lenta, devido a espuma resultante. A formação também passou por uma avaliação feita via Google Formulários, para auxiliar na sistematização de resultados em um contexto geral, com perguntas estruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, a atividade contou com 120 docentes que atuam lecionando Geografia nos Anos Finais, da SEMED-Manaus, divididos em 6 grupos. A elaboração dos vulcões enquanto recursos didáticos foi realizada em 12 grupos de professores, os quais, a após explicação sobre como montar vulcão, escolheram como materiais, forma e mesmo tamanho.

Finalizou-se o encontro, com a exposição das construções dos professores (FIGURA 2), seguidos de roda de conversa, refletindo sobre como o momento formativo contribuiria para a construção de práticas pedagógicas voltadas à melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes dos Anos Finais, em especial ao conteúdo específico de processos endógenos, vulcanismo, tectonismo.

Figura 2: Exposição dos Vulcões construídos pelos professores.



Fonte: Autores, 2024.

Foram produzidos 24 destes materiais, após sua produção, os professores os apresentaram para os demais grupos, com a finalidade expor possibilidades didáticas para o recurso, elencando os assuntos/conteúdos/objetos do conhecimento que poderiam ser trabalhos, não necessariamente se restringindo a geomorfologia. Aqui serão apresentados alguns deles, contudo o foco versa na discussão sobre seu uso, limitações e possibilidades no cotidiano de sala de aula voltadas as aulas de Geografia. Assim, temos as seguintes exemplificações.

Algo que foi recorrente jaz na necessidade recursos didáticos que deem um caráter tangível ao que se trabalha em sala de aula. Importante salientar que atividades que envolvem concepções táteis podem auxiliar os estudantes a se aproximar de conceitos e práticas que seriam difíceis de visualizar in loco,

facilitando sua análise e aprendizagem em diferentes contextos, conectando-os com ideias e conceitos-chave, como pontuam Louzada e Frota Filho (2017).

Outro ponto trazido é a possibilidade da interdisciplinaridade, fazendo uma relação do tema de vulcanismo (Componente de Geografia) com Pompeia destruída por uma grande erupção vulcânica, do monte Vesúvio (Componente de História). Algo que Brizzi et al. (2022) aponta como sendo uma característica da Geomorfologia, pois age como "fio condutor" permite que os discentes identifiquem e elenquem variáveis geológicas, geomorfológicas, pedológicas e climatobotânicas, bem como as ações antrópicas, em diferentes contextos e paisagens.

Nessa perspectiva, os aspectos naturais, que na academia são denominados como Geografia Física, tende a não ser tão explorados pelos professores no Ensino básico (Louzada; Frota Filho, 2017; Souza; Furrier, 2021), seja pela defasagem na formação, seja pela descontextualização e ausência de aprofundamento desses conteúdos no próprio currículo escolar, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar de um conteúdo e mesmo um conhecimento essencial para o entendimento das dinâmicas da Terra, os processos Endógenos especialmente apresentam grande dificuldade de entendimento via apenas a explicação oral e as imagens dos livros didáticos. Há uma reflexão importante sobre a própria estrutura do Ensino Fundamental, visto que estão saindo dos Anos Iniciais com apenas um professor para todas as disciplinas, um professor dito generalista, passando para os Anos finais, com nove professores, cada um especifico para um componente curricular, essa alteração na dinâmica é um fator a ser considerado.

Outro fator é desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois nesta fase, os alunos estão saindo do aprendizado mais tangível e começando as desenvolver o pensamento abstrato, e um recurso que consiga trazer materialidade, aplicação e contextualização, o conteúdo acaba por ser "visto, mas não apreendido".

Neste contexto, podemos inferir que os docentes participantes da formação, a partir das reflexões construídas, compreenderam o caráter integrador dos conhecimentos da sua disciplina com aliados a atividades práticas, podem ser um diferencial para o ensino da Geografia (Física), e sua análise diante do contexto em que se constroem esses conhecimentos. Abordar os conceitos relacionando-os com atividades práticas, proporcionam aos docentes, refletir sobre sua própria prática e construir, aliado a necessidade de apresentar novas experiências de aprendizagem aos estudantes, nesse caso, com o auxílio das construções de maquetes.

Moura (2022) observa que as atividades práticas podem transformar a visão dos estudantes em relação ao ensino de geografia, propiciando um aprendizado equânime, ao adotar novas propostas metodológicas, ampliando a condições de ensino e aprendizagem dos estudantes.

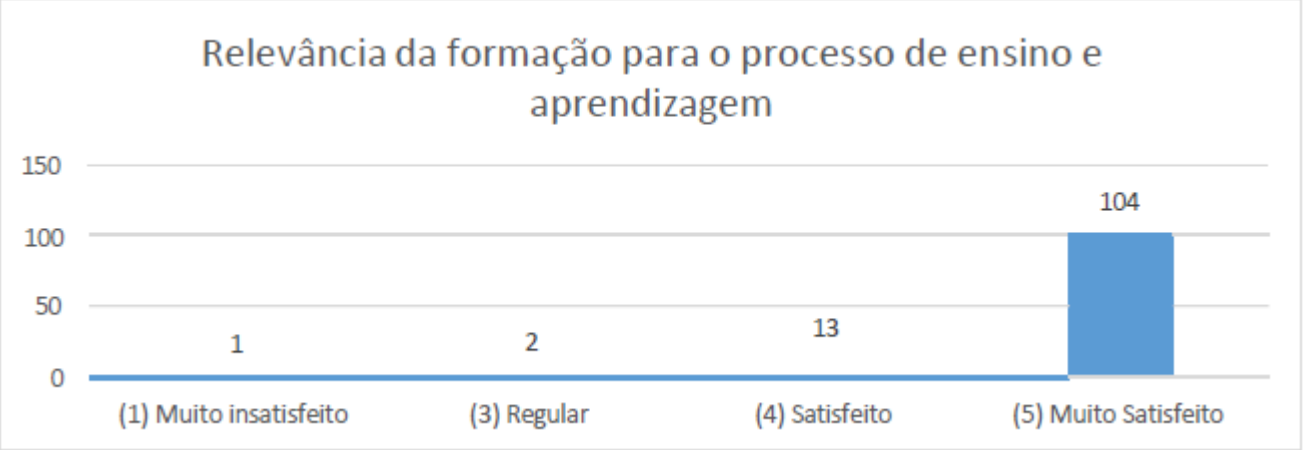
A fim de ilustrar essas constatações apresentamos algumas pontuações dos docentes em relação a um questionamento feito ao final da formação: "Como o tema abordado na formação poderá contribuir para sua prática pedagógica?" Obtiveram-se respostas como:

> *"Ajuda a entender melhor a situação dos discentes com as devidas práticas pedagógicas." - Docente 3.*
>
> *"Fazer com que os alunos participem melhor das aulas." -Docente 10*
>
> *"Os alunos aprendem de forma lúdica." - Docente 23. "Vai enriquecer o conhecimento dos alunos sobre relevo assim como prática em sala de aula sobre vulcões." - Docente 94.*

O gráfico 1 abaixo, demonstra a partir de dados coletados via Google Formulário, a avaliação dos professores em relação à relevância da formação.

A partir da sistematização dos resultados, podemos inferir algumas considerações sobre esta prática com os professores, em primeiro lugar, a boa aceitação diante de formações com atividades práticas aliadas à teoria; assim como interlocução entre os conteúdos de Geografia e outras disciplinas, levando em conta a diversidade da realidade do ensino nas escolas e do público que os docentes ministram aulas, por fim, temos também apontamentos de melhoria diante dos processos de formação continuada, evidenciando o caráter inovador e diferenciado da atividade em questão.

Gráfico 1: Avaliação dos participantes acerca da relevância da formação



Fonte: Autores, 2024.

Nesse tônica, Frota Filho (2023) sobre a ter-se parcimônia a cerca do uso de recursos, para que os mesmos não percam sua finalidade, ou seja, é necessário planejamento para que recursos possam ser aproveitados de forma integral e que o conteúdo possa ser cultivado em sua totalidade, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa e correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi relatada um recorte de uma atividade de formação continuada ocorrida com docentes de Geografia da rede pública de educação de Manaus, tratando mais especificamente da padronização e produção de maquetes de vulcões para o ensino de geografia. Como resultados relevantes, a formação demonstrou atingir seu objetivo central, que é o de colaborar para a formação continuada docente, relacionando-os com a construção de materiais concretos para o ensino de Geografia nas escolas públicas.

Os indicativos levantados pelos docentes, nos levam a concluir que a experiência foi positiva para os docentes, que demonstraram a aplicabilidade do recurso em suas aulas, com perspectivas de aplicá-la futuramente nas aulas de geografia.

Como apontamentos para pesquisas futuras, podemos sinalizar a necessidade de pesquisadores se aprofundarem em temas específicos da Geografia, e na construção de outros materiais para a dinamização das aulas, além de pesquisar novos teóricos que aliam os ensino dos conteúdos de geografia aos aspectos tecnológicos e da cultura maker, ou da mão na massa, essas tendências estão alinhadas com os aspectos da geografia escolar atual, que pedem intervenções mais práticas e facilitadoras para o aprendizado dos estudantes.

A pesquisa abre possibilidades que não se esgotam neste trabalho, o trabalho “coloca luz” sobre a questão do ensino de Geomorfologia na Educação Básica, considerando a uma abordagem que traga importância e a riqueza da Geomorfologia no cotidiano das pessoas, para além da visão utilitarista.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S.; CLOUX, R. F. O uso da imagem visual como artefato didático- pedagógico para as aulas de geografia. In. ARAÚJO, G. C. C.; KUNZ, S. A. S.; SUZUKI, J. C. (Org.). Metodologias ativas e o ensino de geografia. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2021. E-book. p. 94-104. Disponível em: https://www.arcoeditores.com/_files/ugd/4502fa_a9318d49e2df48ab9796c292707f741d

.pdf. Acesso em: 17 jan 2022

ARRUDA, B., GUIMARÃES, C. C. B., PUCCI, R. H. P., & AZEVEDO, A. C. DE.

(2021). Propostas alternativas para demonstrações práticas do tema Solos no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Terræ Didática, 17(Publ. Contínua), 1-15, e021016. DOI: 10.20396/td.v17i00.8664132.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmera de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf . Acesso em: 23.08 2024.

BRIZZI, R.R.; GOMES, F. C. M.; LOBATO, R. B.; SOUZA, A. P de.; COSTA, A. J. S.

T. da. COSTA,K. S. Representações do relevo partir da realidade aumentada: O uso da caixa de areia no ensino de geografia física.Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 41, e56278, 2022. Disponível em: https://www.e- publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/56278. Acesso em: 11 agosto 2022.

FROTA FILHO, A.B EU ESTAVA AQUI O TEMPO TODO E SÓ VOCÊ NÃO VIU: a geomorfologia no Minecraft como recurso no ensino básico. Geo UERJ, [S. l.], n. 43, 2023. DOI: 10.12957/geouerj.2023.73065. Disponível em: https://www.epublicacoes. uerj.br/geouerj/article/view/73065 . Acesso em: 27 ago. 2024.

LOUZADA, C. O.; FROTA FILHO, A. B. Metodologias para o ensino de geografia física.GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.Disponível em:

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906237.pdf Acesso em: 20 mar. 2022

MOURA, Vanuza Caetano de; MARTINS, Pollyany Pereira. Atividades Lúdicas como ferramentas no Ensino de Geografia. Instituto Federal Goiano.

SOUZA, A. dos S.; FURRIER, M. Relevo brasileiro nos livros didáticos: equívocos e lacunas na representação em mapas e perfis topográficos. Revista Brasileira de Geomorfologia,v.22, n.4, 2021. Disponível em: https://rbgeomorfologia.org.br/rbg/article/view/1993Acesso em: 8 maio 2022

YIN, K. R. Estudo de caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 3º ed., 2005.

Capítulo 41

10.37423/250610113

ENSINO DE SOLOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA GEOGRAFIA

Armando Brito da Frota Filho

Professor Formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED

Thaline Ferreira Fontes

Associação de Assessores aos Povos da Floresta - AFLORA



Resumo: O trabalho objetiva discutir o ensino de solos no Ensino Fundamental e propor sequência didática, a ser desenvolvida junto aos professores, pelo processo formativo, para ser trabalhada e discutida em sala de aula. Assim foram trabalhados dois grupos de professores em formação continuada, um com os professores da SEMED- Manaus e outro com o povo Yanomami. Assim foi trabalhado com os dois grupos por meio da Pesquisa participante a fim de entender a problemática de ambos sobre como eles trabalham essa questão e como gostariam de trabalhar a temática solos, considerando as suas especificidades. Sobre os resultados o que se observa é vontade, de ambos os grupos, em trabalhar com a temática, sendo elencado pelos professores da SEMED-Manaus a falta de material didático e de recursos para o seu ensino, ficando para 2022 a continuação desse processo formativo. Enquanto que a formação junto ao povo Yanomami focou em tornar o seu conhecimento e o do não-indigéna em algo mais prático para se trabalhar em sala de aula. Portanto, a partir das formações iniciadas o conteúdo proposto tornou-se de fácil entendimento é aplicável, gerando um outro novo olhar sobre o mesmo, assim como associá-lo ao raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Formação continuada, Povo Yanomami, Serviços Ecossistêmicos, Solo.

INTRODUÇÃO

A Geografia como ciência é dicotômica, por estudar a sociedade e natureza, a qual derivam as suas principais ramificações, a Geografia Humana e a Geografia Física. Além dessa cisão epistêmica há a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, a primeira é a reunião de saberes e conhecimentos de pesquisadores, a segunda engloba os conhecimentos aplicados nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos e possui recursos e métodos próprios (CAVALCANTI, 2012).

A Geografia Escolar faz parte da Geografia como um todo e sofre os mesmos anseios e problemas de sua ciência de referência, como a dicotomia física e humana, e isso se reflete tanto na disposição dos conteúdos nos currículos e livros didáticos. Uma vez que por muitas décadas os assuntos voltados à Geografia Física ficaram reclusos a aspectos decorativos e desconexos dos demais, em especial ao fim da Ditadura militar e emergência da Geografia Crítica (ARMOUND e AFONSO, 2010).

Esse estigma perdurou por muitos anos, sendo rompido recentemente devido a mudanças no pensamento da ciência de referência e novas propostas pedagógicas. Sobre isso, ressalta-se a importância dos temas transversais que constavam nos PCN's que ajudaram a romper o pensamento disciplinar e em "caixinhas".

Uma vez que em ambiente escolar não há o ensino de geografia humana ou de geografia física, e sim, o ensino de Geografia, a divisão em duas ramificações é uma questão científica para melhor desenvolver a ciência geográfica. Algo que acontece em todas as ciências, sejam elas escolares ou não.

Tal mudança ainda ocorre, atualmente os assuntos voltados à geografia física não mais apresentam caráter decorativo, e são inseridos em contextos mais amplos, ensinados e analisados junto aos aspectos humanos e sociais. Contudo ainda há dificuldades, e para tanto, recursos e metodologias emergem para suprir tal necessidade com a finalidade de facilitar/mediar o processo de ensino-aprendizagem destes conteúdos, haja vista as diversas limitações encontradas tanto por parte dos professores, como pelos alunos, em assimilar tais conteúdo específicos (OLIVEIRA e FROTA FILHO, 2017).

Uma das formas de se ultrapassar essas limitações é pela formação dos novos profissionais e da formação continuada de professores, visto que nestas duas frentes de trabalho há a possibilidade de trocas de experiências e desenvolvimento tanto de novas metodologias e recursos, tal como releitura e adaptação dos mesmos.

Assim a ideia central desse artigo versa sobre o ensino de geografia, especificamente a temática do ensino de solos, e ser preterida dentre outros assuntos, seja pela falta de material próprio para o seu ensino, pouca profundidade em livros didáticos e/ou não afinidade com a temática. Logo o objetivo é discutir o ensino de solos no Ensino Fundamental e propor sequência didática, a ser desenvolvida junto aos professores, pelo processo formativo, para ser trabalhada e discutida em sala de aula.

Nesse sentido são abordados dois contextos, a formação continuada de professores da rede pública do município de Manaus (SEMED- Manaus), figura 1, e a formação de professores indígenas Yanomami (FIGURA 2), situados na Terra Indígena Yanomami, rio Marauiá, município de Santa Isabel do Rio Negro, como visualizamos no mapa a seguir.

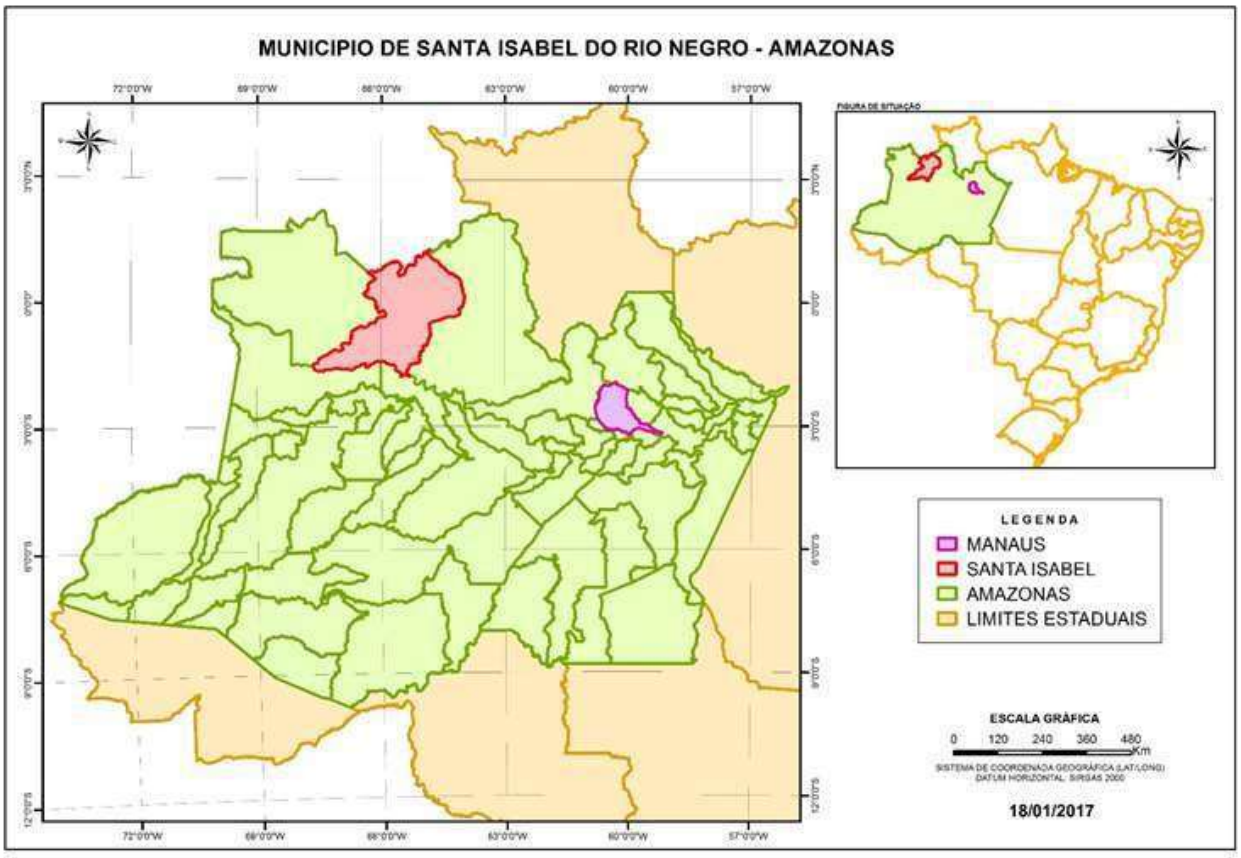


Figura 1: Mapa de Localização – Santa Isabel do Rio Negro/AM. Org.: Aquino, Wendell Adriano Farias; Fontes, Thaline Ferreira; 2017.

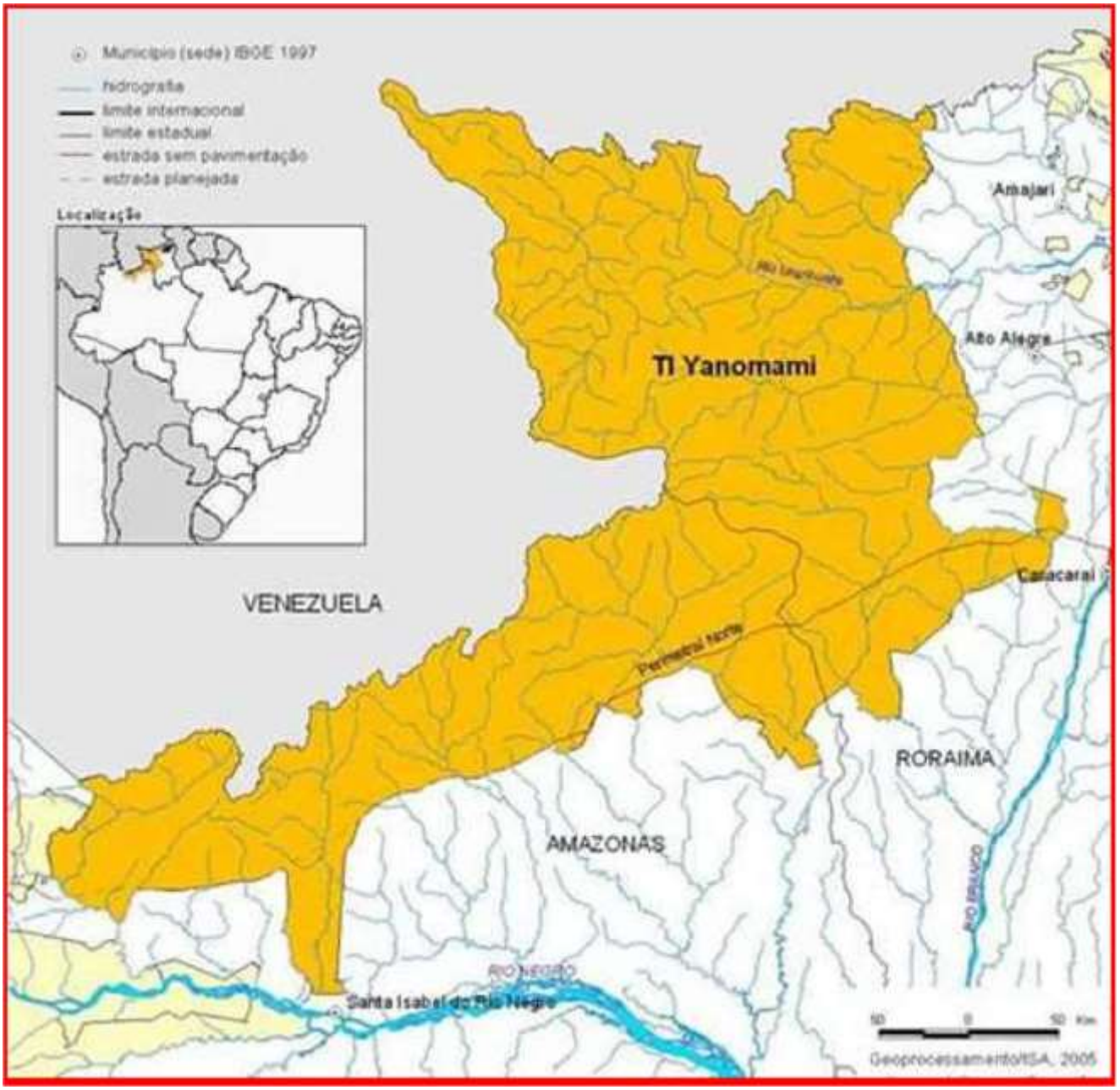


Figura 2: Terra Indígena Yanomami. Org.: Geoprocessamento - ISA; 2005.

METODOLOGIA

Na busca de responder o tema central do trabalho, optou-se pela pesquisa participante, pois, entendemos que para compreender a realidade de um evento social, remete-nos ter um entendimento e comprometimento com os sujeitos envolvidos na pesquisa. O enfoque da pesquisa é geográfico, porém recorreremos também a contribuições de outras ciências com aportes dos seguintes pesquisadores: Lana Cavalcanti, Helena Callai, José Vesentini, Jooe Van der Schee, Igo Lespch, Maurício Compiani, Boaventura de Sousa Santos, Pedro Demo, Paulo Freire entre outros.

Foram utilizados dados secundários, com levantamento a partir de artigos científicos e livros didáticos da rede pública de ensino do Amazonas, e a partir disso a proposição de ação juntos aos professores, por meio da formação continuada formação sobre o ensino de solos, na perspectiva crítica. Visando contribuir para a construção de conhecimento e atividades sobre solos a serem desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a intervir nela. Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo, emancipado (DEMO, 2008). A formação do professor constrói o papel de orientação para o professor, onde o mesmo passa a perceber que o seu papel em sala de aula não é o de "repassar conhecimento", mas sim, de construir e orientar junto ao estudante o conhecimento que os mesmos possuem sobre as temáticas desenvolvidas em sala de aula, além de, trazer ao estudante um novo conhecimento sobre a Geografia e a escola.

Segundo Callai (1999), a Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele seperceba como participante do espaço. Desenvolver a formação de solos junto aos professores requer o entendimento que a temática está ligada ao seu cotidiano, que faz parte do seu processo de conhecimento geográfico, está ligada ao saneamento, aterros, construção de casas e prédios, alagamento, sazonalidade dos rios, especificidades locais, podendo ser discutido e entendido de maneira mais representativa para os estudantes.

O ensino de Geografia deve estar contextualizado com o espaço escolar e, consequentemente levar em conta as especificidades da cidade e do campo (LIMA e VLACH, 2002). A discussão por uma educação diferenciada, garante ao indígena o progresso da sua cultura e não perder hábitos do seu dia a dia, reforçar no seu conteúdo escolar a sua territorialidade e garantir que o conhecimento dos mais velhos, assim, também chamados os anciões, não seja esquecido reforçando a partir da criança a identidade de cada povo ali estabelecido. Do mesmo modo pensamos para a rede de ensino nas áreas urbanas, pois, a construção do conhecimento está no cotidiano do estudante no seu percorrer de casa para a escola, na rotina do seu bairro e sua casa, entre outros conhecimentos que são acrescidos na sua vida.

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais (VESENTINI, 1989).

A discussão sobre solos no ensino básico é de fundamental importância, pois este é o alicerce em ecossistemas terrestres, é fonte de nutrientes para plantas, pode influenciar na qualidade do ar e da água, e, além disso, geração de áreas de risco (SOUZA e MATOS, 2012).

Ainda nessa perspectiva da importância do ensino de solos Falconi (2004) traz a seguinte reflexão sobre os solos nos currículos:

> "mesmo sugerindo trabalhos interdisciplinares, a inter-relação do conteúdo solo, tratado em Geografia e em Ciências Naturais, não é mencionada, como se o conhecimento científico tivesse área de domínio específico e uma área não se relacionasse com a outra. Isso, também, pode ser observado nos livros didáticos." p28

Ou seja, esse conteúdo que teria a possibilidade de unir componentes, ora fica em processo de disputa, ora fica esquecido por ambos, numa perspectiva que assume-se que a outra disciplina irá leciona-lo. Dentro da ideia de ensino é mister que o conteúdo seja dado, e de maneira significativa, que evite-se ser ensinado de forma desconectada, ou seja, não se deve ensinar o solo por ele mesmo, usando apenas mapas de solos e informando sua localização e distribuição. Pois, assim como qualquer outro assunto, seja ele dentro do currículo da geografia ou não, este precisa ser contextualizado com o resto do componente, assim como com a realidade do aluno.

Dentro da ideia do ensino de solos e da geografia escolar, Schee (2014) explica que os educadores de Geografia estão cada vez mais preocupados com o modo como as pessoas vêm adquirindo conhecimento (geográfico), com a compreensão das aplicações do conhecimento e com o seu próprio desenvolvimento da estrutura da Ciência da Geografia, e da sociedade.

Pois, ainda segundo Shee (2014), o objetivo do ensino e da aprendizagem não deve ser chegar ao fim do livro didático, mas enriquecer a qualidade de vida. Nesse sentido, ao estudar o solo, seja ele dentro da geografia, por meio inter ou transdisciplinar ou ainda dentro de cosmovisões é entender parte do funcionamento das sociedades, é sobre o solo que elas se alicerçam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro das possibilidades de ensino de solos, escolheu-se a questão das funções do solo, também conhecido como os serviços ecossistêmicos do solo, e por ser um assunto que não se restringe apenas ao sexto ano, mas pode ser aplicado em outros contextos como no sétimo ano com formação o território brasileiro, no oitavo e nono com contexto dos solos das Américas, Europa, África e Ásia. Pois nesta abordagem não se fala de conceitos desconexos da pedologia aos alunos, e sim dele na perspectiva de suas funções tanto no ecossistema quanto na sociedade, além da possibilidade de sua aplicação ser tanto em âmbito urbano, periurbano, rural, além de terras indígenas, e/ou povos tradicionais.

A fim de mostrar as diversas possibilidades de ensino dessa temática com professores, duas possibilidades são elencadas. A primeira trata de uma proposta de ação com a equipe de professores de Geografia da SEMED SEMED-Manaus. Ao se considerar o contexto pandêmico, as formações nos anos de 2020/2021 foram pensadas no modelo remoto, e esta proposta foi pensada dessa forma. E as aulas, até o momento, julho de 2021, estavam em sistema híbrido, parte presencial, parte remoto. A segunda é a formação junto aos professores Yanomami que ocorreu em área indígena no rio Marauiá e a sua visão enquanto terra e seu uso.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA SEMED - MANAUS

Assim, a proposta de processo formativo continuado com os professores da SEMED-Manaus se dá por meio de reuniões virtuais, no qual há o diálogo sobre as temáticas com os professores, tais assuntos são eleitos pelos professores nas formações anteriores.

Nas figuras 3 e 4 estão os registros das formações com professores de Geografia da rede Municipal, em dois momentos, a fim de atender o máximo de público possível. No turno da manhã houve pico de 51 professores, na tarde com pico de 47.

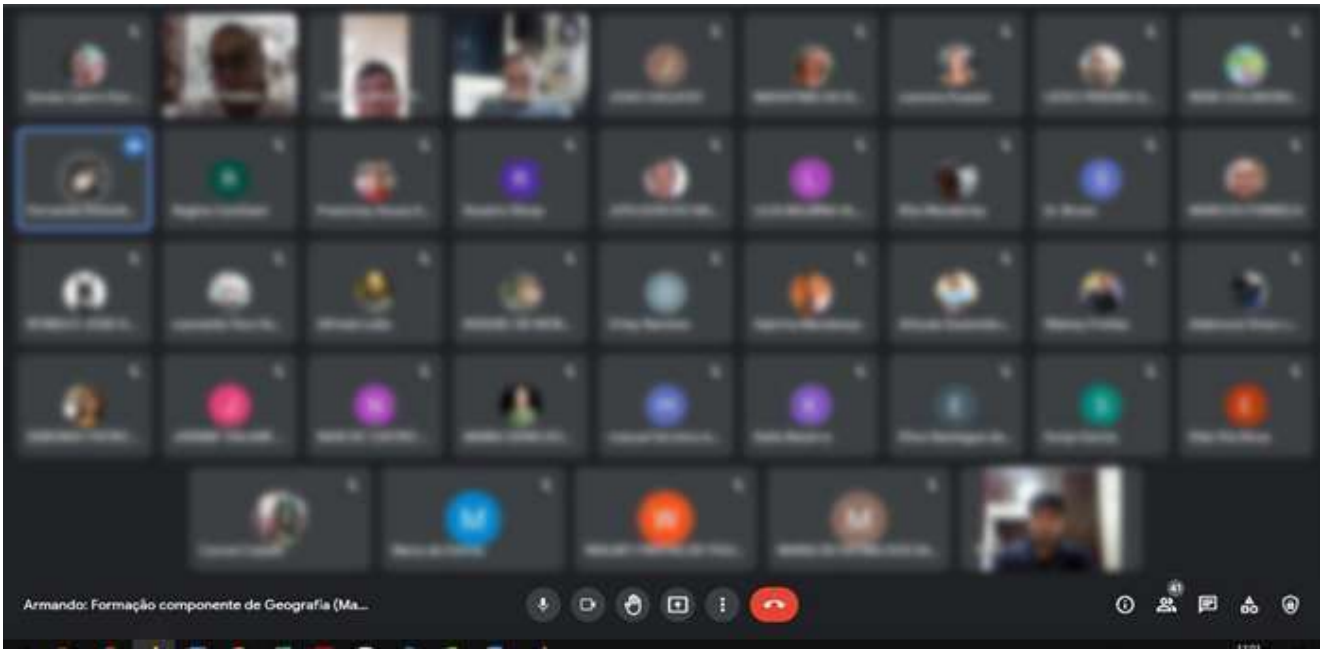


Figura 3: Registro do encontro formativo com os professores de Geografia, turno da manhã, os membros das formações foram borrados para preservação da identidade.

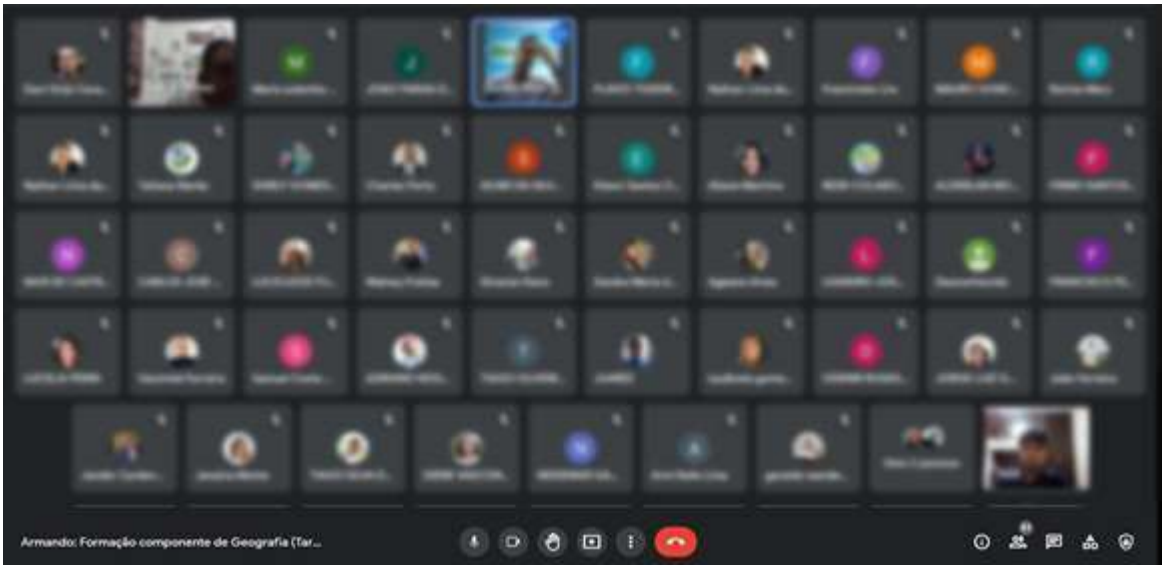


Figura 4: Registro do encontro formativo com os professores de Geografia, turno da

A formação se deu numa conversa inicial sobre raciocínio geográfico, perpassando por questões da BNCC e o Currículo Escolar Municipal de Manaus, em especial as demandas sobre a temática de solos e como cada um deles trabalha com ela em sua vivência escolar, desde materiais e recursos utilizados, a se esse assunto apresenta ou não dificuldade, seja por parte dos discentes ou dos docentes. Além disso, os professores, dos dois turnos, trouxeram questões relacionadas às necessidades curriculares locais, como os conteúdos locais, e nisso a questão de solos é reiterada.

Como os encontros de formação continuada se deram em três etapas no ano de 2021, sendo dois encontros interdisciplinares e apenas um sobre a Geografia e as demandas dos professores, o segundo momento dar-se-á em 2022 com base no que foi solicitado e discutido com eles em formação. Considerando a ausência de material escolar voltado para a temática, da mesma forma sobre as dificuldades de se realizar trabalhos decampo no sítio urbano, que vão desde a falta de infraestrutura e periculosidade.

No segundo momento, ao se diagnosticar possibilidades e limitações, será feita propostas por meio de experiências exitosas, inicialmente dos próprios professores da rede, em seguida de trabalhos realizados em outras instituições. A exemplo disso há o Programa de Extensão Universitária Solo na Escola/UFPR, do Departamento de Solos e

Engenharia Agrícola da Universidade Federal do Paraná, que além de aulas sobre a temática disponibiliza material.

Entre as propostas de se trabalhar os serviços ecossistêmicos do solo na cidade é factível pois permite que sejam feitos trabalhos nas imediações das escolas, ou ainda que os alunos façam registros destes serviços nas suas trajetórias de casa-escola.

Assim os serviços ecossistêmicos se dividem em 4 categorias: suporte (formação do solo, ciclagem de nutrientes, fotossíntese), abastecimento (alimentos, água, material, fibra), regulação (clima, enchentes, alagamentos, purificação da água) e cultural (estético, espiritual, recreação).

Logo, para os professores trabalharem esses conteúdos com seus alunos é possível aprimorar o senso de criticidade sobre o uso do solo na cidade, se é bem ou mal utilizado, quais os potenciais. Com os professores residentes nas cidades isso pode ser visto pelos canteiros urbanos, em terrenos baldios, margens de rios, barrancos, áreas de cultivo, áreas vegetadas e com florestas. Sempre se considerando a realidade local, e as dificuldade de se realizar trabalhos de campos, assim fazendo a relação dos conteúdos em sala e pedindo para os alunos observarem no trajeto escola-casa.

4.2 FORMAÇÃO PROFESSORES YANOMAMI - FORMAÇÃO HIRAREWË YANOMAMI

Ao desenvolver formação em Geografia junto aos professores Yanomami, no rio Marauiá (como registrado na imagem a seguir), é imprescindível não falar sobre suas cosmologias, cosmovisões, sua vida, suas histórias, pois estão ligadas a tudo. Para os povos indígenas falar de Geografia fala-se em sua vida, não há Geografia Física ou Humana, há a Geografia como conhecimentos espaciais e territoriais, a vida está ligada ao ambiente e o ambiente está ligado a vida, nenhum vive sem o outro,

tanto que, para os Yanomami além deles a floresta também possui espíritos o que faz com que todos os dias os Hekura (pajé) vão para o centro do xapono (casa circular) pedir proteção.

O solo está ligado diretamente a vida, para o Yanomami a terra é sagrada, guarda suas histórias e sua alimentação, ao desenvolver atividades junto a um povo que usa e sabe tudo sobre solo você precisa ser criativo e trazer novidades sobre esse estudo, no caso, desenvolver discussão e atividades sobre os serviços ecossistêmicos atrai a atenção e impulsiona os conhecimentos tradicionais do povo, como o uso das ervas medicinais, conhecimento da água e terra e o uso espiritual onde constroem suas roças e suas casas.



Figura 5: Registro do encontro de formação com os professores Yanomami.

As atividades desenvolvidas junto aos professores Yanomami foram construídas a partir dos trabalhos de campo, a vivência na plantação de suas roças, sobre a cheia e seca dos rios, e como desenvolver todas essas habilidades junto às crianças na escola a partir do conhecimento que elas constroem junto a comunidade. E a construção da visão de um sistema interligado entre os Yanomami e os não

Yanomami, como é estudado o solo a partir dos livros didáticos que vem da cidade e o seu conhecimento sobre a terra que muitas vezes não está nos livros.

Toda discussão gira em torno do professor, seja ele indígena ou não-indígena, construir uma forma simples e importante de explicar e desenvolver o tema solo e seus serviços ecossistêmicos, e o estudante entender e perceber que onde ele vive, passeia, viaja e está tem uma necessidade de conhecimento por parte do estudante para ele cuidar e preservar e perceber que o que ele faz, enquanto indivíduo em um lugar, pode afetar o outro.

Assim, por meio da visão do solo via seus serviços ecossistêmicos é feita uma correlação melhor entre diversos assuntos, no qual o solo é um pano de fundo, porém, que ajuda a entender o todo, pois ao se trabalhar nesta perspectiva associado ao raciocínio geográfico, e com isso é possível elencar os conhecimentos prévios dos alunos, independentemente de onde estejam, uma vez o que o solo é uma constante na vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos solos para os professores de Geografia e o desenvolvimento do seu trabalho nas escolas traz um ponto de vista importante que ainda precisa ser trabalhado, o conhecimento dos solos e a importância do seu estudo com as crianças e jovens. Em muitos casos o professor por pouco conhecer sobre solos acaba “pulando” ou “passando rápido” pelo assunto no livro didático.

Ao desenvolver a formação junto aos professores Yanomami sobre os serviços ecossistêmicos e trazer o seu olhar sobre solos e novas perspectivas em relação às formas de trabalho em sala de aula. Com a formação os professores passaram a ter uma outra perspectiva sobre o solo e o seu trabalho em sala, assim como, construir com os estudantes um entendimento maior sobre como tudo está ligado ao uso do solo através do conhecimentos dos recursos ecossistêmicos.

No caso dos professores da SEMED-Manaus o que se observou é que os professores demonstraram interesse em ensinar as temáticas de solos, sejam elas de forma geral ou a fim de atender o Currículo Escolar de Manaus, dentro dos objetos do conhecimento de Solos de Manaus. Sendo a demanda apontada por eles é a ausência de material didático voltado para a temática de solos, assim como as dificuldades de realizar trabalho de campo ou desenvolver metodologias que possam suprir tal necessidade.

Portanto, é necessário desenvolver novas práticas de se trabalhar sobre o solo e seus recursos ecossistêmicos. Assim como demonstrar ao professor nas formações novas formas de trabalho e

recursos metodológicos sobre o conteúdo proposto tornando-o prático e de fácil entendimento, gerando um outro novo olhar sobre o mesmo, assim como associá-lo ao raciocínio geográfico.

REFERÊNCIAS

ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E.. Da Geografia Física à Geografia (sócio)Ambiental e seu "retorno" à Geografia: breves reflexões sobre mutações epistemológicas e o campo científico. In: XVI ENG - Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre.

Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre: AGB Porto Alegre, 2010.

CALLAI, Helena C. O estudo do município ou a geografia nas series iniciais. In Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, p.75– 80, 1999.

FALCONI, S. (2004). Produção de material didático para o ensino de solos.

HATTIE, J. Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

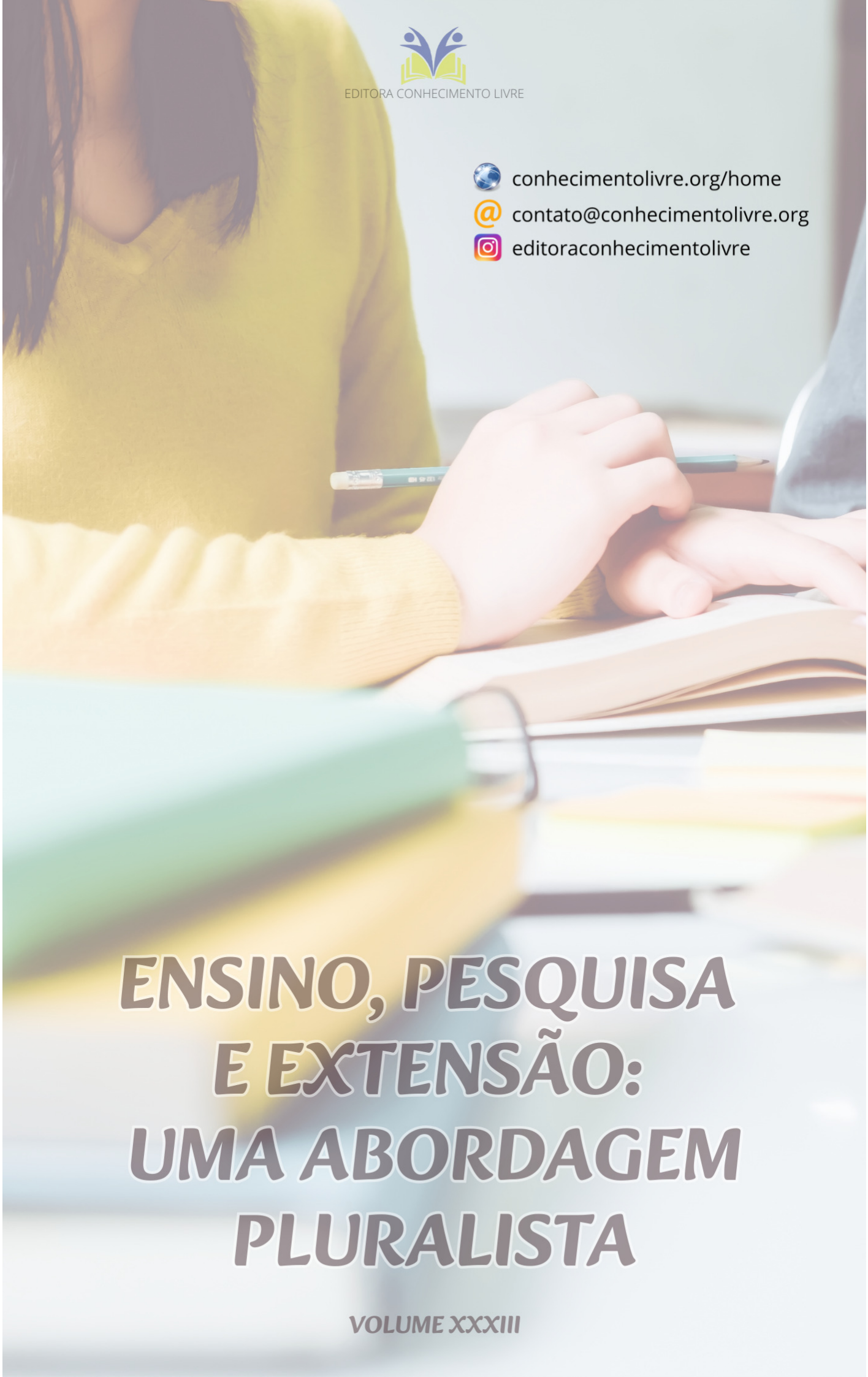
LIMA, Márcia h., VLACH, Vânia R. Geografia Escolar: Relações e representações da Prática Social. Caminhos de Geografia - Revista online, 2002.

LOUZADA, Camila Oliveira; FROTA FILHO, Armando Brito da. Metodologias para o ensino de geografia física. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.

SOUSA, H. F. T., & MATOS, F. S. (2012). O ensino dos solos no ensino médio: desafios e possibilidades na perspectiva dos docentes. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, 3(6), 71-78.

VAN DER SCHEE, J. (2014). Algumas considerações sobre como feedback e estrutura podem ajudar crianças a aprender geografia. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, 1(1), 7-14.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In.: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de Geografia? – São Paulo: Contexto, 1989.



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXXIII