ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXVI



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

26ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

Copyright© 2024 por Editora Conhecimento Livre

26ª 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, 2024

270 f.: il
DOI: 10.37423/2024.edcl980
ISBN: 978-65-5367-533-9
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/10.37423/2024.edcl980

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

MSc 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

MSc 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
2024

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 7
ESTRUTURA DOS RESUMOS DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO CBC ENTRE 2015 E 2019 E SUA ADERÊNCIA À ABNT NBR 6028: EVIDÊNCIAS COM O USO DO IRAMUTEQ E DO EXCEL
Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira
Daniele da Rocha Carvalho
DOI 10.37423/240709139

CAPÍTULO 2 27
AVALIAÇÃO DE PARÂMETROS DE QUALIDADE DE MORTADELAS ADQUIRIDOS NO COMÉRCIO LOCAL DE JANAÚBA
Milton Cano-Chauca
William James Nogueira Lima
Taiza Muniz Neves
Priscille Ngolo
Esmirna Micaele Cardoso Neves
Alexandre Ribeiro Norte
DOI 10.37423/240709142

CAPÍTULO 3 36
DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA ESCOLA ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ
DOI 10.37423/240709143

CAPÍTULO 4 50
O ENSINO ATRAVÉS DA PESQUISA: O PROJETO EXPERIMENTO SOCIOLÓGICO, NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.
Adeline Araújo Carneiro Farias
Alysson Cristian Rocha Souza
Daniele Barbosa de Souza Almeida
Iara Vanessa Mafra Bichara
DOI 10.37423/240709144

CAPÍTULO 5 62
FATORES DA PRODUÇÃO DE SUJEITOS "PÉS DE OBRA" NO FUTEBOL SEGUNDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
Otávio Nogueira Balzano
João Alberto Steffen Munsberg
DOI 10.37423/240709147

CAPÍTULO 6 94
LETRAMENTO LITERÁRIO- RELATO DA LEITURA DE A CARTOMANTE NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Ana Beatriz Brito de Lima
Ana Carolina da Silva Ferreira
DOI 10.37423/240709153

CAPÍTULO 7 104
EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS, DESEMPAREDAMENTO E A NATUREZA
Renata da Penha Coelho Mata
Aparecida Mitie Sassagima
Sandra Maisa Pina Borges
Elizabete Sena Nogueira Luna
Beatriz Oliveira Cassimiro
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Aridinar Alves Ferreira
Marquelia Silva da Mata
Welida Katiane dos Santos Souza Lima
DOI 10.37423/240709156

CAPÍTULO 8 114
O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENISNO DE GEOGRAFIA
Wesley da Silva Belizario
DOI 10.37423/240709158

CAPÍTULO 9 122
AS LEIS DE KEPLER: UMA ABORDAGEM ENVOLVENDO DEDUÇÕES ALGÉBRICAS E APLICAÇÕES NO GEOGEBRA PARA O ENSINO MÉDIO
Josué Freitas
DOI 10.37423/240709159

CAPÍTULO 10 134
NA TRILHA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM O JOGO DO XADREZ
DEMSON OLIVEIRA SOUZA
DOI 10.37423/240709160

CAPÍTULO 11 141
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA
Francineide Pereira de Jesus
DOI 10.37423/240709161

CAPÍTULO 12 152
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO PÓS PANDEMIA: “RETRATOS DE DUAS EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT
Welida Katiane dos Santos Souza Lima
Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Pina Borges
Elizabete Sena Nogueira Luna
Beatriz Oliveira Cassimiro
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Aparecida Mitie Sassagima
Janaina da Silva Teixeira Rodrigues
DOI 10.37423/240709162

CAPÍTULO 13 163
FLUXO DE TRABALHO NO ENSINO HÍBRIDO E A CONSTRUÇÃO DA INTER-RELAÇÃO ENTRE TUTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES
Carmen Silva Alves
Anarita de Souza Salvador
Andrea Geruza Maciel Barreto
Josiane Carla Medeiros de Sousa
Larruama Priscylla Fernandes de Vasconcelos Lino
Flaubert Bandeira Pereira
Valeska Alves de Sousa
Elzenir Pereira de Oliviera Almeida
Antônia Gomes Furtado
Wallennon Germano Dunga
DOI 10.37423/240709163

CAPÍTULO 14 176
GÊNERO E RAÇA NAS CIÊNCIA EXATAS - O IMAGINÁRIO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CATU-BA
Evanildes Costa Santos
Emerson de Santana Oliveira
Joanna Mendonça Carvalho
Suellen Alves Costa
Misael Ramos dos Santos
DOI 10.37423/240709175

CAPÍTULO 15 183
RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO ANTES E DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO E SOBRE OS CORTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2016 A 2022)
Pedro Henrique Silva Fonseca
Gabriel Domingos Carvalho
Danielle Piontkovsky
DOI 10.37423/240709188

CAPÍTULO 16 200
A CRIATIVIDADE POR MEIO DO DESENHO: UMA RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Regiane Dias Coitim
Daiane Cristine Peternela
Mariane Grando Ferreira
Dulce Maria Strieder
Marco Antonio Batista Carvalho
DOI 10.37423/240709190

CAPÍTULO 17 214
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE CARAÚBAS/RN EM RELAÇÃO À LEITURA
J. R. PEREIRA
L. D. MAFRA
DOI 10.37423/240709208

CAPÍTULO 18 232
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO FUNDAMENTAL
L. G. OLIVEIRA
L. D. MAFRA
DOI 10.37423/240709209

CAPÍTULO 19 259
O CURRÍCULO FUNCIONAL COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Urya Regina Novaes Da Silva Sales
Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Pina Borges
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Beatriz Oliveira Cassimiro
Elizabete Sena Nogueira Luna
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Aparecida Mitie Sassagima
Camila Verusca Rodrigues de Oliveira
Nazaré da Penha Coelho
DOI 10.37423/240709213

SUMÁRIO

Capítulo 1

10.37423/240709139

ESTRUTURA DOS RESUMOS DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO CBC ENTRE 2015 E 2019 E SUA ADERÊNCIA À ABNT NBR 6028: EVIDÊNCIAS COM O USO DO IRAMUTEQ E DO EXCEL

Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira — *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Daniele da Rocha Carvalho — *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Resumo: A ABNT NBR 6028:2003 orienta a elaboração de resumos. Esse estudo é um levantamento realizado nos resumos de 2015 a 2019 do CBC, para verificar a aderência destes às orientações da NBR. É um estudo exploratório e descritivo quanto aos objetivos, com fontes de dados documentais, e de abordagem quali-quantitativa. Foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo, com o Iramuteq, e da análise descritiva e gráfica com o Excel. Os 796 resumos foram submetidos às análises qualitativas do Iramuteq, e a lematização gerou três clusters: áreas de aplicação, conceitos e métodos. Essa caracterização foi apresentada em dendrograma, diagrama de análise fatorial de correspondências e nuvens de palavras. Em seguida, numa amostra de 108 resumos, verificou-se a aderência às 14 orientações da NBR, utilizando um checklist. Os resultados, dispostos em tabelas e gráficos boxplot, evidenciam que as recomendações para elaboração de resumos fornecidas pelo CBC limitam-se a definir o máximo de palavras que estes devem conter, e que o não atendimento a essa recomendação não implica na rejeição do trabalho. A aderência média verificada foi de 11,8 das 14 recomendações da NBR, mas há resumos que atendem apenas 6 das recomendações, denotando uma alta dispersão. Conclui-se que a omissão das recomendações aos autores compromete a qualidade dos resumos, e sugere-se a adoção integral da NBR nas próximas edições do CBC, ou ampliar as recomendações, fazendo com que os resumos cumpram sua função de informar o conteúdo de um artigo, sem a necessidade da consulta ao documento completo.

Palavras-chave: Resumo. Anais CBC. NBR 6028. Métodos de pesquisa. Iramuteq.

Área temática: 1. Metodologias de ensino e pesquisa em custos.

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 28 de setembro de 1940, é o Foro Nacional de Normalização por reconhecimento da sociedade brasileira e confirmado pelo governo federal por meio de diversos instrumentos legais.

Em 1990, a ABNT publicou a NBR 6028 para estabelecer os requisitos para redação e apresentação de resumos, e essa NBR passou pela última atualização em 30 novembro de 2003, passando a vigorar a partir de 29 de dezembro daquele ano.

O resumo é a apresentação concisa dos principais pontos de um documento e, conforme prevê a NBR 6028, pode, em alguns casos, dispensar o leitor da consulta ao documento completo (ABNT, 2003). Para tanto, a NBR 6028 apresenta 14 requisitos para a elaboração de um resumo; mas essa norma é uma orientação técnica, e sua observação é facultativa, ou seja, quando o documento completo é um artigo técnico e/ou científico submetido a um periódico ou a um evento, este documento deve seguir, prioritariamente, as normas para submissão ou as diretrizes para autores definidas em cada caso, ficando a NBR 6028 como um suporte a essas normas ou diretrizes, podendo ser observada quando aquelas normas específicas forem omissas ou incompletas.

Em face do exposto, ao se investigar os anais do Congresso Brasileiro de Custos (CBC), em suas edições de 2015 a 2019, verificou-se uma diversidade de formatos e de tamanhos nos resumos apresentados, o que desperta a formulação do seguinte problema de pesquisa: os resumos dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições do CBC atendem aos requisitos propostos pela ABNT na NBR 6028?

1.2 OBJETIVO GERAL E METODOLOGIA

Com base no problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral deste trabalho é, diante da diversidade de formatos e de tamanhos dos resumos dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições do CBC, averiguar se esses resumos atendem aos requisitos estabelecidos na NBR 6028.

Trata-se de uma pesquisa, segundo a tipologia proposta por Beuren (2003), exploratória e descritiva quanto aos objetivos, de levantamento e documental quanto aos procedimentos, e qualitativa e quantitativa quanto à abordagem do problema.

O universo pesquisado é o conjunto dos resumos dos 796 trabalhos apresentados nas edições de 2015 a 2019 do CBC, coletados no sítio eletrônico https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais, onde se encontram agrupados conforme demonstrado no Quadro 1. Como alguns desses resumos estavam redigidos em outros idiomas, foi necessário traduzi-los para o português, visando à formação do corpus para a análise textual.

Quadro 1 – Agrupamentos dos resumos dos trabalhos apresentados entre 2015 e 2019 no CBC

Edições de 2016 a 2019	Edição de 2015
1. ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE CUSTOS	1. ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE CUSTOS
2. CASOS EMPRESARIAIS	2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A DETERMINAÇÃO E A GESTÃO DE CUSTOS
3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A DETERMINAÇÃO E A GESTÃO DE CUSTOS	3. CUSTOS APLICADOS AO SETOR PRIVADO E TERCEIRO SETOR
4. CUSTOS APLICADOS AO SETOR PRIVADO E TERCEIRO SETOR	4. CUSTOS APLICADOS AO SETOR PÚBLICO
5. CUSTOS APLICADOS AO SETOR PÚBLICO	5. CUSTOS COMO FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO, CONTROLE E APOIO A DECISÕES
6. CUSTOS COMO FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO, CONTROLE E APOIO A DECISÕES	6. METODOLOGIAS DE ENSINO E PESQUISA EM CUSTOS
7. METODOLOGIAS DE ENSINO E PESQUISA EM CUSTOS	7. MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À GESTÃO DE CUSTOS
8. MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À GESTÃO DE CUSTOS	TRABALHOS CONVIDADOS
TRABALHOS CONVIDADOS (apenas em 2016)	

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Após a coleta dos resumos, foi necessário compatibilizar os agrupamentos da edição de 2015 com os agrupamentos dos anos seguintes, pois, como evidenciado no Quadro 1, no ano de 2015 não havia o agrupamento de “CASOS EMPRESARIAS”, fazendo com que a numeração dos agrupamentos fosse diferente. Assim, os agrupamentos de 2 a 7 do ano de 2015 foram renumerados, passando para 3 a 8, ficando o agrupamento 2 vazio nessa edição.

Em seguida, foi atribuído o número 9 aos agrupamentos de “TRABALHOS CONVIDADOS”, presente apenas nas edições 2015 e 2016. Assim, os agrupamentos para realização das análises ficaram como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Agrupamentos dos resumos dos trabalhos apresentados após compatibilização

N	Descrição
1	ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE CUSTOS
2	CASOS EMPRESARIAIS
3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A DETERMINAÇÃO E A GESTÃO DE CUSTOS
4	CUSTOS APLICADOS AO SETOR PRIVADO E TERCEIRO SETOR
5	CUSTOS APLICADOS AO SETOR PÚBLICO
6	CUSTOS COMO FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO, CONTROLE E APOIO A DECISÕES
7	METODOLOGIAS DE ENSINO E PESQUISA EM CUSTOS
8	MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À GESTÃO DE CUSTOS
9	TRABALHOS CONVIDADOS (apenas em 2015 e 2016)

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Os 796 resumos compuseram, então, o *corpus* submetido à análise por meio do *software* Iramuteq, visando à sua caracterização descritiva, realizada por meio de classificação hierárquica descendente (CHD) e análise fatorial de correspondência (AFC), representadas por dendrogramas, diagramas e nuvens de palavras.

Para a importação do *corpus* foram mantidos os parâmetros *default*, exceto o tamanho do segmento de texto, que foi reduzido de 40 para 20, pois as unidades de contexto inicial (UCI), que são os resumos de trabalhos que compuseram o *corpus*, são textos curtos.

Após as análises com o Iramuteq, foram selecionados, aleatoriamente, por meio da função ALEATÓRIO() do Excel, 108 resumos para compor a amostra a ser analisada de forma exploratória e descritiva. Foi elaborado um checklist com os catorze requisitos propostos na NBR 6028 para a elaboração de resumos, que foi preenchido após a leitura desses resumos.

Os resultados encontrados nessa etapa foram apresentados utilizando a estatística descritiva, identificando medidas de posição e de dispersão, como média, mínimo, máximo e desvio-padrão, por exemplo.

Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa por meio da análise de resumos é consagrada em várias áreas do conhecimento, como demonstram os estudos de Braga (1982); Araújo (1999); Lüdorf (2002); Joly *et al* (2007); Oriá *et al* (2007); Abramczuc *et al* (2012); Cavalheiro (2015); Castro e Barreto (2016); e Medeiros (2018).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RESUMOS SEGUNDO A NBR 6028

A ABNT atualizou a NBR 6028 em dezembro de 2003 e, desde então, essa é a versão da entidade para a elaboração e apresentação de resumos. Segundo essa norma, há três tipos de resumos: resumo crítico, resumo indicativo e resumo informativo (ABNT, 2003).

O resumo crítico, também conhecido como resenha, é redigido por especialistas com a análise crítica de um documento. Também pode ser chamado de recensão, quando é fruto da análise de apenas uma entre várias edições.

O segundo tipo, resumo indicativo, se limita a apresentar os pontos principais de um documento, sem, no entanto, apresentar dados qualitativos ou quantitativos e, por isso, não dispensa a consulta ao documento completo.

Por sua vez, o resumo informativo é aquele que dispensa a consulta ao documento completo, pois contém objetivos, métodos, resultados e conclusões do documento. Por sua composição, esse é o tipo de resumo adequado para artigos publicados em anais de eventos e em revistas técnicas ou científicas.

2.2 RESUMOS NA VISÃO DE AUTORES DA ÁREA DE METODOLOGIA DA PESQUISA

Beuren (2003, p. 163) corrobora a composição do resumo informativo da NBR 6028, ao afirmar que o resumo é o resultado da condensação de todo o trabalho e "Deve enfatizar o objetivo, o método, pontos relevantes da análise e as conclusões do estudo.". Nessa mesma linha de pensamento, Severino (2002, p. 173) assim define resumo de trabalhos científicos:

> apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico [...] tem a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo [...] todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral.

Polito (2008) reforça o entendimento de Severino, ao afirmar que um bom resumo orienta o leitor, informando o assunto desenvolvido, mostrando o que ele poderá encontrar no documento completo e pode poupá-lo de fazer uma leitura que talvez não lhe interesse.

Também apontando caminhos para a elaboração de um bom resumo, Bertucci (2015, p. 106) defende que o resumo "deve apresentar uma síntese do conteúdo do trabalho, mencionando os objetivos, os elementos mais importantes da metodologia utilizada e os resultados".

Numa abordagem específica para resumos de relatos de pesquisa publicados em periódicos, Creswell (2015, p. 64), orienta que um bom resumo

> pode incluir os seguintes pontos:
>
> - Mencionar o problema que está sendo tratado.
> - Declarar o objetivo central ou foco do estudo.
> - Apresentar brevemente informações sobre a amostra, a população ou os indivíduos.
> - Examinar os resultados fundamentais relacionados ao estudo proposto.

Por fim, Sirimarco, Chehuen Neto e Moutinho (2012) alinham-se mais detalhadamente às orientações da NBR 6028, indicando que o resumo deve ser redigido em parágrafo único, ressaltando os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões. No entanto, esses autores defendem que, alternativamente, o resumo pode ser estruturado em quatro parágrafos, contendo introdução, metodologia, resultados e conclusão, e encerram destacando que é preciso observar as regras do periódico no qual o artigo será publicado.

Percebe-se, então, que é consenso entre diversos autores que o resumo de um artigo científico deve conter elementos mínimos que permitam ao leitor identificar os principais conteúdos do documento completo e decida, a seguir, se lhe interessa ou não, a leitura desse documento completo.

2.3 RESUMOS SEGUNDO AS DIRETRIZES PARA AUTORES DE ARTIGOS SUBMETIDOS A REVISTAS DOS ESTRATOS A E B DO QUALIS/CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é a fundação do Ministério da Educação (MEC) que mantém o sistema de avaliação de periódicos que os relaciona e classifica quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. Esse sistema é Qualis-Periódicos.

Esses periódicos definem os requisitos para submissão de artigos, comumente denominados “Diretrizes para autores” e, nesse rol, estão as recomendações para a elaboração dos resumos. Para ilustrar, no Quadro 3 estão listadas três revistas classificadas como A2 no Qualis (circulação nacional), e suas respectivas recomendações para elaboração de resumos. Essas revistas estão entre as indicadas pela Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT).

Quadro 3 – Recomendações para elaboração de resumos em revistas A2

Revista	Instituição	Recomendações
Revista Brasileira de Gestão de Negócios (RBGN)	FECAP/SP	• Máximo de 250 palavras • Objetivo • Referencial teórico • Desenho / metodologia / abordagem • Resultados • Implicações de pesquisa, práticas e sociais • Máximo de 5 palavras-chave
Revista Contabilidade & Finanças	USP/SP	• Resultados e contribuições • Objetivo • Lacuna • Relevância • Impacto na área • Metodologia • Máximo de 5 palavras-chave
Revista Contemporânea de Contabilidade (RCC)	UFSC/SC	• Resumo em português redigido de acordo com a NBR 6028

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Percebe-se que há uma estrutura coerente com a NBR 6028 nas recomendações das duas primeiras revistas, e a terceira recomenda a própria NBR para a elaboração de resumos.

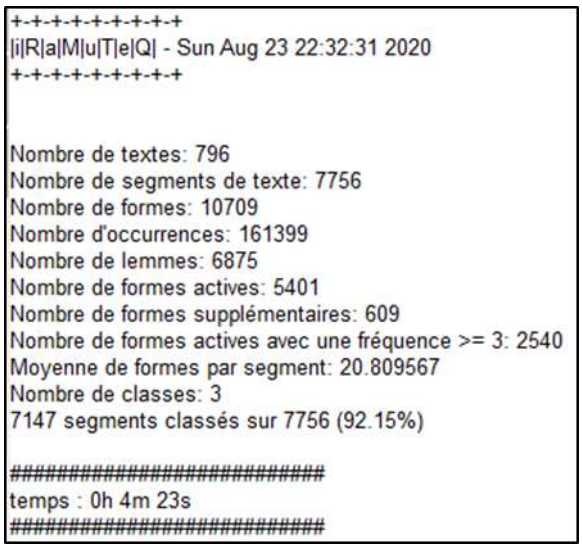
3.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA COM O SOFTWARE IRAMUTEQ

Nessa etapa foi realizada, no Iramuteq, a importação do *corpus* textual formado pelos 796 resumos dos trabalhos publicados entre 2015 e 2019 no CBC, sendo cada resumo uma Unidade de Contexto Inicial (UCI) para a geração dos lemas de palavras. A lematização, na linguística, "é o processo de agrupar as formas flexionadas de uma palavra para que possam ser analisadas como um único item, identificado pelo **lema da palavra** ou pela forma de dicionário" (CIENCIAL, 2018, p. 1, grifo nosso).

Os lemas de palavras, chamados de Unidades de Contexto Elementar (UCE), são os "segmentos de texto que compõem cada classe, são obtidas a partir das UCI e apresentam vocabulário semelhante entre si e diferentes das UCE das outras classes" (SOUZA *et al*, 2018, p. 2). A Figura 1 apresenta o resumo do resultado da lematização do *corpus* textual.

Figura 1 – Resultado da importação do *corpus* e do processo de lematização

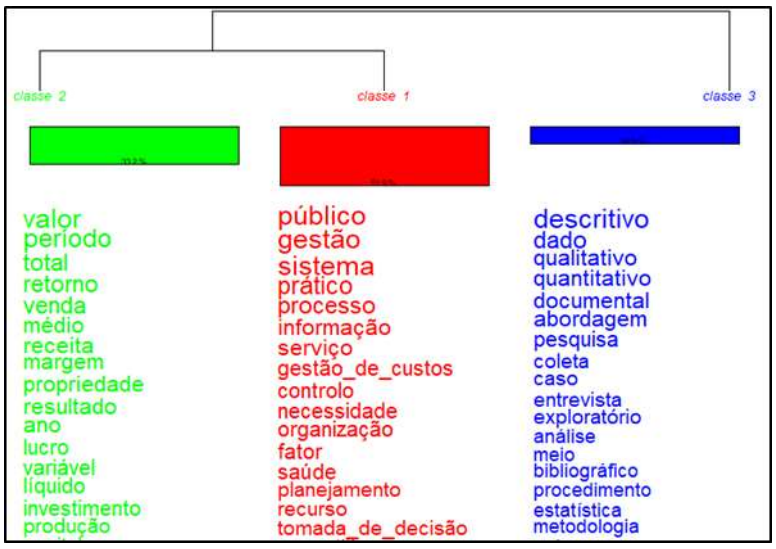


Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Como mostra a Figura 1, foram gerados 6875 lemas de palavras para análise e 7756 segmentos de texto, dos quais o *software* classificou 7147 (92,15%). A literatura considera válida para análise qualquer classificação acima de 70% dos segmentos de texto.

Para a análise textual da pesquisa, foi utilizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizando o Método Reinert, que produz clusters a partir da proximidade entre termos. O resultado da CHD é apresentado no dendrograma da Figura 2.

Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente dos lemas de palavras



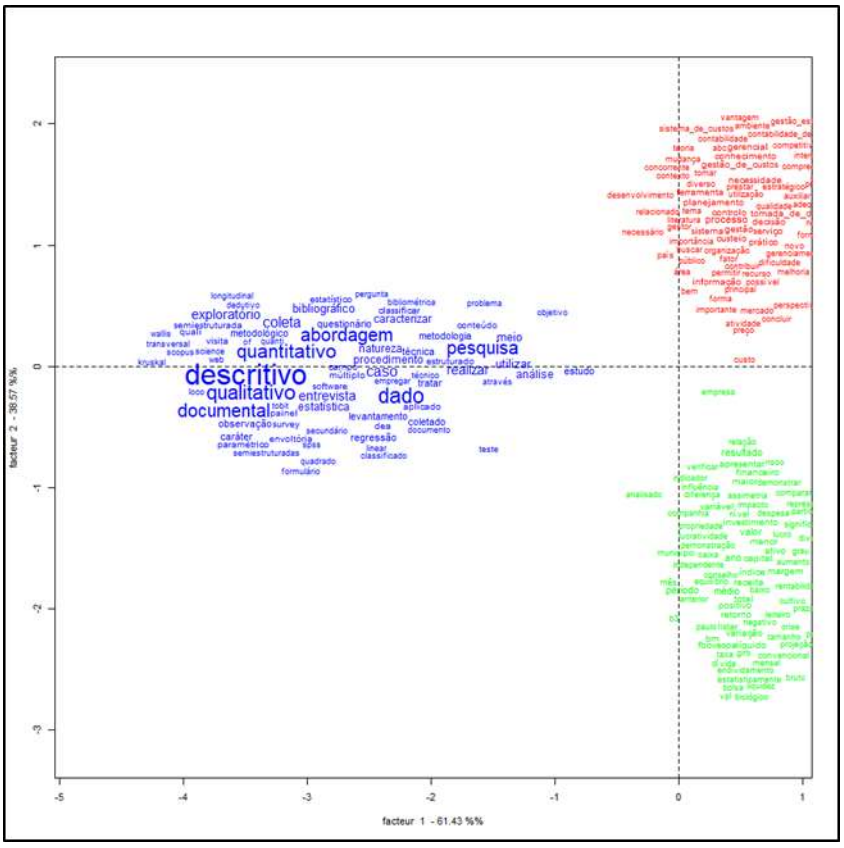
Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Como evidenciado na Figura 2, a CHD gerou três classes de UCE, que podem ser identificadas como: Áreas de Aplicação (Classe 1 – 51,9%), Conceitos (Classe 2 – 33,2%) e Métodos (Classe 3 – 14,9%). O dendrograma evidencia uma maior integração das classes 1 e 2, estando a classe 3 mais isolada das demais.

Para corroborar o resultado da lematização e da geração das UCE, foi realizada a AFC que, ressaltam Pereira *et al* (2019), com o desenvolvimento da tecnologia, gerando uma grande quantidade de informações, passou a despertar maior interesse pelo seu uso nas mais diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas ciências sociais". A Contabilidade é uma dessas ciências sociais, do subgrupo das aplicadas, que tem utilizado a AFC em suas pesquisas.

Assim, também com o uso do Iramuteq, foi gerado o diagrama de AFC entre as UCE geradas, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Diagrama de Análise Fatorial de Correspondências dos lemas de palavras



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Como se pode observar na Figura 3, a classe 3 (Métodos) posiciona-se à esquerda do eixo vertical, enquanto as classes 1 e 2 (Áreas de Aplicação e Conceitos) ocupam os quadrantes do lado direito do

diagrama, o que corrobora a composição do dendrograma apresentado na Figura 2, que denota uma maior correlação entre as classes 1 e 2, do que entre a classe 3 e estas.

Ainda como parte da caracterização das UCE, e visando a identificar e ressaltar os principais conceitos de custos citados nos resumos, foi elaborada a nuvem de palavras apresentada na Figura 4, na qual constam os principais termos formados com a palavra “custo”. Percebe-se que os termos que se destacam são: custos de produção, custos ambientais, custos de transação, custos logísticos e custos da qualidade.

Figura 4 – Principais ocorrências da palavra “custo” nos resumos



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Por fim, visando a identificar as principais tendências metodológicas utilizadas pelos autores nas últimas cinco edições do CBC, foi gerada a nuvem de palavras apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Principais ocorrências da Classe 3 (Métodos)



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Os métodos em destaque na Figura 5 (descritivo, qualitativo, quantitativo, documental e exploratório) corroboram os achados de Voese e Mello (2013), em pesquisa realizada nos resumos dos anais do CBC do período de 1994 a 2011, sobre a temática de gestão estratégica de custos.

Concluída a análise descritiva inicial com o Iramuteq, procedeu-se à análise exploratória e descritiva com uso do Excel.

3.2 ANÁLISE EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA COM O *SOFTWARE* EXCEL

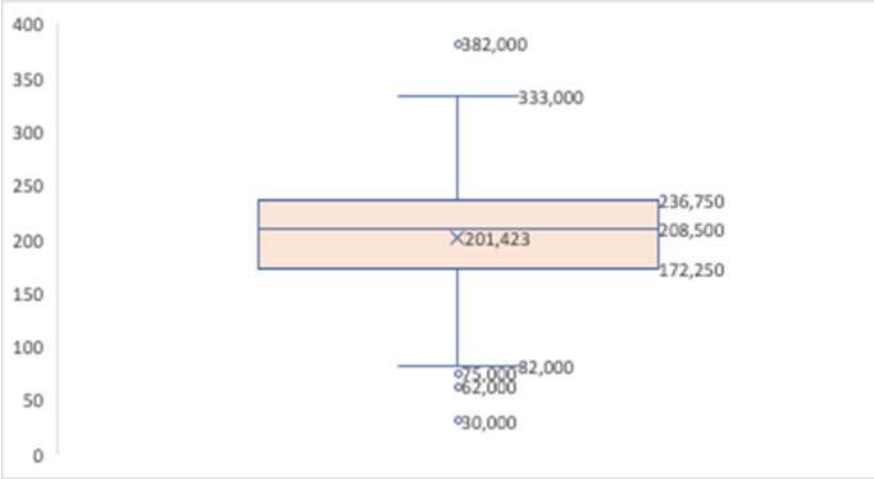
O modelo para formatação dos artigos a serem submetidos ao CBC é disponibilizado pela organização do evento, na página eletrônica do mesmo, na opção “Autores (informações) -> Artigos”. Por sua vez, as orientações para submissão de casos empresariais, identificados como “Agrupamento 2” nessa pesquisa, estão disponíveis na mesma página, na opção “Autores (informações) -> Casos Empr.”.

No caso dos artigos, as únicas orientações relacionadas à elaboração dos resumos são que o mesmo deve figurar duas linhas abaixo do título, no mesmo idioma deste, contendo, no máximo, 250 palavras, e escrito com fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento simples entre linhas. Para os casos empresariais, a única orientação é que o resumo deve conter até 100 palavras.

Verificando o ponto específico da NBR 6028 que trata da extensão dos resumos, identifica-se que a orientação é que essa extensão seja “de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos” (ABNT, 2003, p. 2). Observa-se, então, que há certa coerência entre as orientações aos autores de trabalhos submetidos ao CBC, e a recomendação da NBR 6028.

No entanto, ao medir as extensões dos 796 resumos das edições de 2015 a 2019, constatou-se que alguns autores não observaram essa recomendação e, mesmo assim, os trabalhos foram aceitos. A Figura 6 evidencia o boxplot da quantidade de palavras por resumo.

Figura 6 – Boxplot da quantidade de palavras por resumo



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

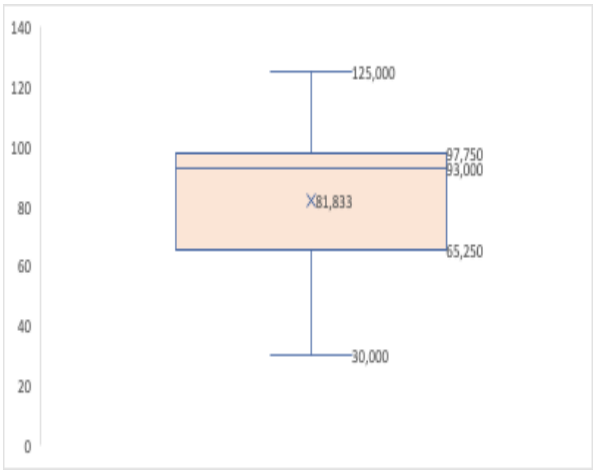
Como evidenciado na Figura 6, a quantidade média de palavras contidas nos 796 resumos analisados é de 201,42, estando essas quantidades distribuídas nos seguintes quartis:

Q1: 82,00 a 172,25;
Q2: 172,25 a 208,50;
Q3: 208,50 a 236,75;
Q4: 236,75 a 333,00.

Observa-se que fora dos limites inferior do Q1 e superior do Q4, existem *outliers*, ou seja, há alguns resumos com menos de 82 palavras e outros com mais de 333 palavras, cabendo ressaltar que o máximo permitido é de 250 palavras, quantidade já extrapolada por parte dos resumos que formam o Q4.

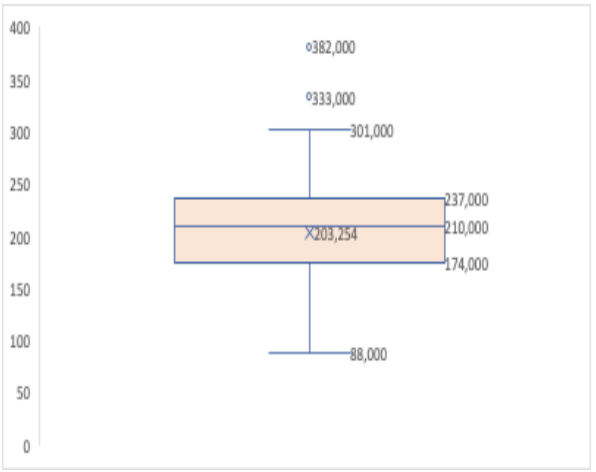
Como as quantidades máximas recomendadas para artigos e para casos empresariais são diferentes, foram elaborados boxplots separados para cada um desses tipos de trabalho, e os resultados estão apresentados nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Boxplot da quantidade de palavras por resumo de casos empresariais



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Figura 8 – Boxplot da quantidade de palavras por resumo de artigos



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como mostra a Figura 7, alguns resumos não respeitaram o limite de, no máximo, 100 palavras para os casos empresariais, visto que o Q4 tem limite superior de 125 palavras. Cabe ressaltar, também, o limite inferior do Q1, que é de apenas 30 palavras, quantidade muito pequena para expressar, adequadamente, um resumo de caso empresarial.

No caso dos resumos dos artigos, conforme mostra a Figura 8, há também casos de não observação da recomendação de quantidade máxima de palavras, pois o Q4 apresenta limite superior de 301 palavras, e ainda há os *outliers* de 333 e 382 palavras. Em relação à recomendação da NBR 6028, verifica-se que há resumos de artigos que contrariam a recomendação da norma, que é de, no mínimo, 100 palavras, pois o limite inferior do Q1 é de apenas 88 palavras.

Como dito anteriormente, as orientações para autores em relação ao resumo dos trabalhos, aborda apenas a quantidade máxima de palavras permitidas. No entanto, a NBR 6028, além de recomendação as quantidades mínima e máxima de palavras, apresenta outras 13 recomendações, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Recomendações da NBR 6028 para elaboração de resumos

Seq.	Recomendação
1	Apresenta o objetivo
2	Apresenta a metodologia
3	Apresenta os resultados
4	Apresenta as conclusões
5	É composto de uma sequência de frases concisas e afirmativas
6	Apresentado em parágrafo único
7	A primeira frase explica o tema principal do artigo
8	A segunda frase apresenta a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, etc.)
9	Os verbos usados estão na voz ativa
10	Os verbos foram usados na terceira pessoa do singular
11	As palavras-chave figuram logo abaixo do resumo
12	As palavras-chave são separadas entre si por ponto
13	As palavras-chave são finalizadas também por ponto
14	A extensão do resumo tem entre 100 e 250 palavras

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Conforme explicado na seção de metodologia, foram escolhidos aleatoriamente 108 resumos para a análise da aderência às recomendações na NBR 6028, e o resultado dessa análise encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequências de aderência dos resumos às recomendações da NBR 6028

Recomendações	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Apresenta o objetivo	107	99,07%
Apresenta a metodologia	94	87,04%
Apresenta os resultados	85	78,70%
Apresenta as conclusões	89	82,41%
É composto de uma sequência de frases concisas e afirmativas	97	89,81%
Apresentado em parágrafo único	105	97,22%
A primeira frase explica o tema principal do artigo	81	75,00%
A segunda frase apresenta a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, etc.)	72	66,67%
Os verbos usados estão na voz ativa	79	73,15%
Os verbos foram usados na terceira pessoa do singular	97	89,81%
As palavras-chave figuram logo abaixo do resumo	102	94,44%
As palavras-chave são separadas entre si por ponto	77	71,30%
As palavras-chave são finalizadas também por ponto	87	80,56%
A extensão do resumo tem entre 100 e 250 palavras	103	95,37%

Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como se observa na Tabela 1, nenhuma dos 108 resumos analisados atende a todas as 14 recomendações. A recomendação que figura em 107 dos 108 resumos é a presença do objetivo no corpo do resumo. Esse número poderia ser um ponto positivo, afinal, 99,07% dos resumos analisados atendem a essa recomendação; no entanto, é frustrante identificar que algum resumo não se apresente o objetivo do trabalho.

Outras recomendações que foram observadas em mais de 100 dos 108 resumos foram: o resumo deve ser apresentado em parágrafo único (105 resumos); a extensão do resumo deve ser de 100 a 250

palavras (103 resumos); e as palavras-chave devem figuram logo abaixo do resumo (102 resumos).No outro extremo estão as três recomendações que foram observadas por menos de 90 dos 108 resumos: a segunda frase deve conter a categoria do tratamento (72 resumos); as palavras-chave devem ser separadas por ponto (77 resumos); e os verbos devem ser usados na voz ativa (79 resumos). A Tabela 2 apresenta o resumo da estatística descritiva gerado pelo Excel após o preenchimento do checklist.

Tabela 2 – Resumo da estatística descritiva por linha do checklist

Parâmetro	Valor
Média	91,0714286
Erro padrão	3,01546251
Mediana	91,5
Modo	97
Desvio padrão	11,2828276
Variância da amostra	127,302198
Curtose	-1,2451771
Assimetria	-0,163428
Intervalo	35
Mínimo	72
Máximo	107
Soma	1275
Contagem	14
Nível de confiança (95,0%)	6,51451068

Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Analisando os resumos de outra forma, foi realizada a estatística por coluna do checklist, ou seja, foi verificada a quantidade de recomendações atendidas por cada um dos 108 resumos. Na Tabela 3 está o resultado dessa análise.

Tabela 3 – Resumo da estatística descritiva por coluna do checklist

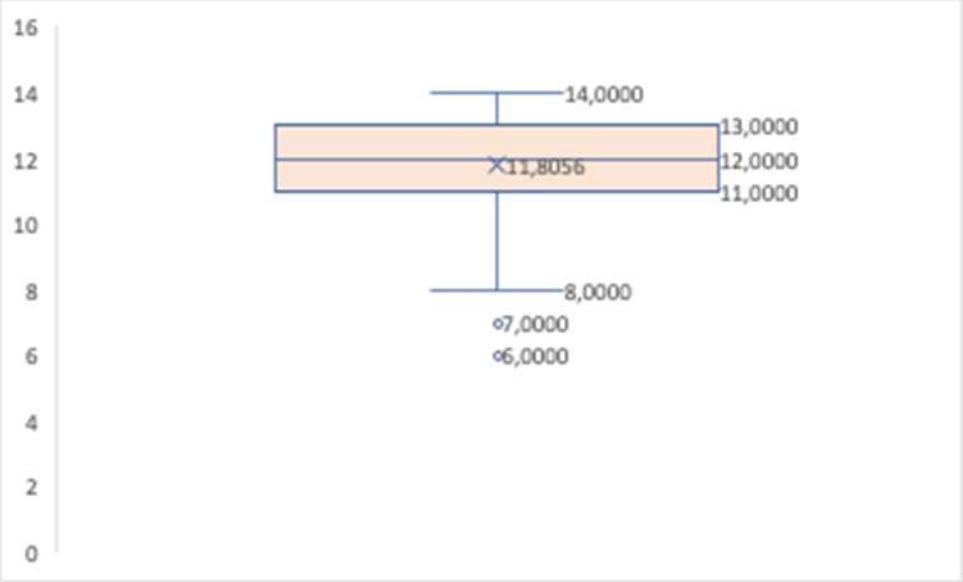
Parâmetro	Valor
Média	11,80555556
Erro padrão	0,165603219
Mediana	12
Modo	13
Desvio padrão	1,72099913
Variância da amostra	2,961838006
Curtose	1,452436377
Assimetria	-1,12707499
Intervalo	8
Mínimo	6
Máximo	14
Soma	1275
Contagem	108
Nível de confiança (95,0%)	0,328289066

Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como evidenciado na Tabela 3, houve resumos que atenderam às 14 recomendações e a média foi de quase 12 recomendações atendidas, o que é um bom indicador. No entanto, ao observarmos o valor

mínimo, verificamos que há resumos nessa amostra que atenderam apenas a 6 das 14 recomendações. A Figura 9 apresenta o boxplot dessa distribuição.

Figura 9 – Boxplot da quantidade de recomendações atendidas por cada resumo



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como evidencia a Figura 9, 25% dos artigos atenderam entre 8 e 11 recomendações, e dois atenderam menos de 8.

CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi averiguar se os resumos dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições do CBC atendem aos requisitos estabelecidos na NBR 6028 para a elaboração de um artigo.

Foram baixados os 796 resumos dos trabalhos apresentados no CBC entre 2015 e 2019, para a formação do *corpus* para a análise textual realizada com o *software* Iramuteq. A lematização realizada gerou três classes de UCE por meio da CHD, e foi possível identificar essas classes como sendo áreas de aplicação, conceitos e métodos.

Entre os conceitos apontados pela CHD, foram identificados aqueles formados pela palavra “custo”, dos quais os cinco que mais se destacaram foram: custos de produção, custos de transação, custos ambientais, custos logísticos e custos da qualidade.

No que tange às metodologias utilizadas nos trabalhos e citadas nos resumos, se destacaram: descritiva, documental, qualitativa, quantitativa e exploratória.

Verificou-se que as orientações para autores fornecidas pelo CBC, no que diz respeito aos resumos, se restringe apenas à definição da quantidade máxima de palavras, que é de 100 para os casos empresariais e de 250 para os artigos. No levantamento realizado nos 796 resumos das edições dos últimos cinco CBC, foi possível verificar que essa recomendação nem sempre foi seguida pelos autores, mas, mesmo assim, os trabalhos foram aceitos.

Em relação às outras treze recomendações para a elaboração de um artigo, definidas pela ABNT por meio da NBR 6028, identificou-se, por meio da análise de uma amostra formada por 108 artigos, que há resumo que não atende sequer a mais básica dessas recomendações, que é a apresentação do objetivo do trabalho.

Em face do exposto, conclui-se que a omissão das recomendações fornecidas pelo CBC aos autores dos trabalhos submetidos compromete a qualidade dos resumos apresentados, e recomenda-se que, nas suas próximas edições, o CBC, se não passar a adotar integralmente a NBR 6028 como orientação para a elaboração dos resumos, pelo menos amplie as recomendações para elaboração dos resumos dos trabalhos, como fazem os periódicos classificados nos estratos A e B do Qualis da CAPES, de forma a gerar uma padronização, e fazendo com que os resumos cumpram sua função principal, que é a de informar ao leitor o conteúdo de um artigo, sem a necessidade da consulta ao documento completo.

REFERÊNCIAS

ABRAMCZUK, C.; DILLY, M.; ENGELBERT, R.; GRAEML, A. R. Metodologia científica:

análise e reflexão sobre a eficácia dos resumos de artigos acadêmicos. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 170-181, jan./jun. 2012. ISSN: 2236-417X. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc. Acesso em: 11 jul. 2020.

ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de "resumos" na área de educação. Revista do GELNE, ano 1, n. 1, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BERTUCCI, J. L. O. Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Lato Sensu. São Paulo: Atlas, 2015.

BEUREN, I. M. (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

BRAGA, L. M. Palavras de títulos e resumos como acesso ao conteúdo do documento: uma análise numérica. 1982. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

CASTRO, E. L.; BARRETO, R. F. Uma análise da estrutura composicional do gênero acadêmico resumo. In: Colóquio Sobre Gêneros & Textos, 5., Anais [...]. Teresina, jun. 2016. ISBN 978-85-509-0036-0.

CAVALHEIRO, T. Análise dos resumos registrados nos trabalhos de conclusão do curso de biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CIENCIAL. Lematização. 2018. Disponível em: http://unasapientia.blogspot.com/2018/07/lematizacao.html. Acesso em: 14 ago. 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, M. C. R.; NUNES, M. F. O.; SOUZA, M. S. Análise da produção científica em painéis dos congressos brasileiros de avaliação psicológica. Avaliação Psicológica, 2007, v. 6, n. 2, p. 239-252.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em educação física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem. 2002.

MEDEIROS, R. Resumo de um artigo científico: sua estrutura composicional. Revista de Pesquisa em Arte, v. 5, n. 1, 2018. ISSN 2357-9978.

ORIÁ, M. O. B.; MORAES, L. M. P.; VALE, E. G.; DAMASCENO, M. C.; ARAÚJO, T. L. Análise crítica dos resumos de teses de um Programa de Pós-Graduação. Acta Paul. Enferm., 2007, n. 20, v. 2, p. 186-190.

PEREIRA, A. S.; PALUDO, B.; VIEIRA, M.; CERBARO, R. H. Texto para Discussão no 02/2019: Apostila Análise Fatorial. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2019.

POLITO, R. Superdicas para um trabalho de conclusão de curso nota 10. São Paulo: Saraiva, 2008.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIRIMARCO, M. T.; CHEHUEN NETO, J. A.; MOUTINHO, B. D. As partes do trabalho científico: a estrutura de artigos científicos em publicações periódicas. In: Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação. Curitiba: CRV, 2012.

SOUZA, M. A. R.; WALL, M.L.; THULER, A. C. M. C.; LOWEN, I. M. V.; PERES, A. M. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. Rev. Esc. Enferm. USP. São Paulo, 2018; v. 52, e. 3353. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353.

VOESE, S. B.; MELLO, R. J. G. Análise bibliométrica sobre gestão estratégica de custos no Congresso Brasileiro de Custos: Aplicação da lei de Lotka. Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe), v. , n.1, jan./jun. 2013. ISSN 2177-4153.

Capítulo 2

10.37423/240709142

AVALIAÇÃO DE PARÂMETROS DE QUALIDADE DE MORTADELAS ADQUIRIDOS NO COMÉRCIO LOCAL DE JANAÚBA

Milton Cano-Chauca — *Universidade Federal de Minas Gerais*

William James Nogueira Lima — *Universidade Federal de Minas Gerais*

Taiza Muniz Neves — *Universidade Federal de Minas Gerais*

Priscille Ngolo — *Universidade Federal de Minas Gerais*

Esmirna Micaele Cardoso Neves — *Universidade Federal de Minas Gerais*

Alexandre Ribeiro Norte — *Universidade Federal de Minas Gerais*

Resumo: O objetivo do trabalho foi estudar os parâmetros de qualidade de cor e de textura em mortadelas adquiridos no comércio local de Janaúba. As amostras, previamente preparadas e acondicionadas, foram submetidas às análises instrumentais de cor e textura. Os dados obtidos foram submetidos à análise de variância e ao teste Scott-Knott 5%. Os resultados indicaram que todas as marcas de mortadelas se diferiram no parâmetro L* correspondendo à marca A o menor valor de luminosidade, ou seja, a cor mais escura. No parâmetro a* verificou-se que não houve diferença significativa entre as marcas B e C, ao passo que a marca D resultou em maior valor do parâmetro a* o que significa maior tom vermelho. Já o parâmetro b* indicou que todas as mortadelas se diferiram entre sim, porém a marca de mortadela A foi a que apresentou maior tonalidade da cor amarela. A análise de textura mostrou que as mortadelas das marcas A e C não apresentaram diferença significativa para o atributo de textura dureza, sendo a marca B a mais macia. Já para os atributos de textura elasticidade, coesividade e resistência as mortadelas não apresentaram diferença significativa entre sim. Ao passo que para o atributo mastigabilidade e gomosidade não se diferiram entre sim exceto a marca B que resultou em menores valores. Pode-se concluir que As mortadelas comercializados no município de Janaúba, MG, apresentam diferentes tonalidade da cor, sendo a marca A mais escura e amarela e a marca D a mais vermelha e que todas as mortadelas apresentaram algumas diferenças nos atributos de textura sendo a mortadela da marca D mais macia.

Palavras Chave: Produtos Cárneos, qualidade, cor e textura.

INTRODUÇÃO

A carne é um alimento rico em proteínas de alto valor biológico, sendo considerado um dos maiores contribuintes para muitos elementos essenciais requeridos na dieta humana (Pedro, 2000). Dentre os produtos cárneos podem ser destacados os produtos emulsificados, como exemplo as mortadelas.

A mortadela é um produto cárneo industrializado, obtido de uma emulsão das carnes de animais de açougue, acrescido ou não de toucinho, adicionado de ingredientes, embutido em envoltório natural ou artificial, em diferentes formas e submetido ao tratamento térmico adequado" (BRASIL, 2000).

O Brasil é um país em desenvolvimento e uma parte significativa da população tem acesso restrito à carne in natura, tendo apenas possibilidade de aquisição de derivados cárneos. Entre os derivados da carne mais consumidos no Brasil encontra-se a mortadela, cujo consumo vem aumentando aproximadamente 10% ao ano. Atualmente se sabe que o consumo desses produtos gira em torno de cem mil toneladas por ano no Brasil, estando presente nos cardápios de diversos restaurantes devido a sua consistência macia e tempero suave aprovados por diversos degustadores (Selister et al., 2007).

De acordo com Olivo e Shimokomaki (2006) as mortadelas, tem se tornado bastante comum nas refeições por ser uma forma de alimentação rápida representando importante parcela da industrialização de carnes. Calcula- se que o consumo per capita seja de aproximadamente 5 kg de produtos cárneos emulsificados, que pode concluir que esses produtos possuem importância considerável na economia.

Atualmente, o consumidor tem dado preferência por produtos que apresentam altos padrões de qualidade. Produtos com boas características sensoriais (aparência, aroma, sabor, textura e aceitação geral) são de grande importância na indústria de alimentos, pois contribuem para assegurar a liderança do produto no mercado. As técnicas de análise sensorial disponíveis permitem diagnosticar os tipos e causas dos defeitos na qualidade do produto, o que é fundamental para se definir medidas preventivas na produção, processamento e distribuição (Madrona, 2009).

Grande parte dessa aceitação está relacionada à presença da gordura nesses produtos, pois a mesma é responsável pelo aroma, sabor, textura e a suculência desejada. No entanto, além de fornecer mais calorias, apresenta altos teores de ácidos graxos saturados e colesterol, que pode acarretar vários problemas de saúde (SOCESP, 2006).

O processo de elaboração, a composição e qualidade da matéria prima influenciam nos parâmetros de cor e textura em mortadelas, assim torna-se essencial o conhecimento das características sensoriais destes produtos

Este trabalho teve como objetivo avaliar os parâmetros de qualidade de cor e de textura em mortadelas adquiridos no comércio local de Janaúba.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Tecnologia de Processamento de Produtos de Origem Animal e Vegetal (TPAV) do Departamento de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais no campus de Montes Claros, Minas Gerais.

PREPARO DA AMOSTRA

Foram utilizadas quatro marcas de mortadela adquiridas no comércio local. As marcas foram escolhidas de acordo com critérios de regularidade de oferta e tradição no mercado. As amostras foram transportadas e armazenadas sob temperatura de refrigeração até a realização das análises. Para a realização da análise de cor foi utilizadas fatias internas de

2 cm de espessura dos produtos. Já para a análise de perfil de textura foi retirado cilindros de 2 cm de altura por 2,5 cm de diâmetro, com utilização de um vazador cilíndrico de aço inox com lamina afiada na extremidade, sendo esses imediatamente submetidos a análises. Foram atribuídas as seguintes denominações para as mortadelas E, F, G e H.

ANÁLISE DA COR

A análise da cor foi realizada instrumentalmente mediante o uso colorímetro da HunterLab modelo Mini Scan XE Plus,. Onde serão fornecidas as coordenadas L*, a* e b*, onde L* define a luminosidade (0 - 100), a* mede a intensidade do verde/vermelho e b* a intensidade azul/amarelo. Para esse teste foi utilizado o sistema de leitura CIELAB, com iluminante D65 e um ângulo de observação de 10°. As amostras foram submetidas em tetraplicata ao colorímetro.

ANÁLISE DE TEXTURA

O perfil instrumental de textura foi determinado mediante o uso de um texturômetro TAXT Express marca Stable Micro Systems. Os parâmetros definidos para esta análise foram: Tipo de Teste: Análise

de Perfil de Textura (TPA) em modo de compressão; velocidade pré-teste: 10,00 mm/s; velocidade de teste: 1,0 mm/s; velocidade de pós-teste: 10,0 mm/s; distancia de compressão:

10 mm, equivalente a 50% de compressão; força de contato: 5,0g; e a probe (sonda) utilizada foi: tipo cilindro de alumínio de 35 mm de diâmetro (P35). O texturômetro trabalhou conectado ao computador e os dados coletados foram processados e apresentados pelo programa "Texture Expert for Windows 1.20". As amostras foram submetidas em tetraplicatas e os atributos analisados foram: dureza, coesividade, gomosidade, elasticidade e mastigabilidade.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

O delineamento experimental utilizado foi em blocos inteiramente casualizados, e foram utilizadas quatro repetições, sendo análises distintas para o queijo e a mortadela. Os dados foram interpretados por meio de análise de variância e o teste de Scott-Knot 5 % de significância ($p<0,05$) submetidos software estatístico SISVAR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE DA COR

Os resultados obtidos por análise instrumental de cor em mortadelas são apresentados na Tabela 1, onde se verifica que as quatro marcas de mortadelas não se diferiram ($p > 0,05$) em relação ao parâmetro L*, sendo a marca de mortadela A que apresentou maior luminosidade, ou seja, cor mais embranquecida. Em relação ao parâmetro a* que representa a cor vermelha, as análise indicam que as mortadelas comercializadas da marca B e C resultaram no mesmo tom vermelho, ou seja, não se diferiram, sendo que entre todas as outras marcas a D foi a mais vermelha e a marca A menos vermelha. Já o parâmetro b* indicou que as marcas de mortadela A e D são iguais, mostrando que não há diferencias significativa entre elas ao passo que a mortadela da marca B apresentou o menor tom da cor amarela.

Tabela 1. Médias dos valores obtidos na análise instrumental de cor de mortadelas adquiridas no comércio local de Janaúba.

Parâmetro	Marca			
	A	B	C	D
L*	62,08 a	58,75 b	53,88 d	57,65 c
a*	9,38 c	11,95 b	12,00 b	12,71 a
b*	13,26 a	12,48 c	12,88 b	13,25 a

Médias seguidas de letras distintas minúsculas na linha diferem entre si pelo teste de Scott-Knot (p≤0,05).

Verifica-se ainda nessa Tabela que a mortadela da marca A foi a mais branca (L*=62,08) e menos vermelha (9,38) ao passo que a marca D foi a mais vermelha (a* = 12,71). A cor e aparência do produto são influenciadas pelos componentes dos materiais utilizados para sua fabricação, principalmente, da quantidade de gordura e sal utilizada em sua formulação. Os valores encontrados neste trabalho são próximos aos encontrados por Terra et al. (2009) que estudando a utilização de soro de leite líquido na elaboração de mortadela encontrou valores médios de L* = 57,73; a* = 17,92 e b* = 12,17. Os resultados encontrados corroboram com Santos (2007), que avaliando mortadelas formuladas com misturas de sangue suíno e concentrado proteico de soro de leite, encontrou no tratamento controle valores médios de L*= 54,87; a* = 9,33; b* = 10,29. Valores similares também foram encontrados por Freitas (2002) que avaliando a substituição de diferentes percentuais de CMS de frango por carne de frango desossada manualmente, obteve valores médios para substituição de 40 a 70% de L*= 54,2 a*=10,15 e b*= 10,59.

ANÁLISE DE PERFIL DE TEXTURA

Na Tabela 2, são apresentados os valores dos atributos textura de diferentes marcas de mortadelas comercializadas no município de Janaúba. Pode ser observado nessa Tabela que a marca de mortadela A e C apresentaram a mesma dureza ao passo que a marca B resulto em menor valor de dureza. Em relação ao atributo de textura, mastigabilidade e gomosidade todas as marcas apresentaram valores iguais exceto a marca B que resultou em menores valores. Já no atributo coesividade, elasticidade e resistência não houve diferenças significativas entre as marcas de mortadelas analisadas.

Nota-se nessa mesma Tabela que as marcas de mortadela A e C apresentam o mesmo perfil de textura, ou seja, são iguais em todos os atributos de textura, atingindo os maiores valores dos atributos entre as marcas analisadas.

Tabela 2. Médias dos valores obtidos na análise de perfil de textura em mortadelas adquiridos no comércio local de Janaúba

Marca / Parâmetro	A	B	C	D
Dureza	106,09 a	78,32 c	102,89 a	89,02 b
Elasticidade	0,94 a	0,89 a	0,93 a	0,93 a
Mastigabilidade	6558,86 a	3960,19 b	6552,69 a	5568,36 a
Gomosidade	7310,26 a	4546,07 b	7220,52 a	6338,89 a
Coesividade	0,67 a	0,57 a	0,69 a	0,70 a
Resistência	0,42 a	0,34 a	0,42 a	0,39 a

Médias seguidas de letras distintas minúsculas na linha diferem entre si pelo teste de Scott-Knot (p≤0,05).

A marca B se apresentou com os menores valores médios para todos os parâmetros estudados, resultando em ser a marca de mortadela mais macia. De acordo com a literatura os parâmetros de textura como dureza, elasticidade e coesividade estão relacionados com a composição centesimal dos produtos cárneos formulados, variando com o teor de umidade, gordura e proteína (Cofrades et al., 2000) Freitas et al (2004) relataram que a dureza, elasticidade e coesividade pode ser diminuída com o aumento da porcentagem de carne mecanicamente separada (CMS) em substituição à porção cárnea nas formulações das mortadelas, indicando que a CMS resulta em ligações protéicas mais débeis nas emulsões de mortadelas, com isso surge a hipótese que a mortadela B que resultou em mais macia pode ter sido formulada com maior percentagem de carne mecanicamente separada.

CONCLUSÕES

- As mortadelas comercializados no município de Janauba, MG, apresentam diferentes tonalidade da cor, sendo a marca A a mais escura e mais amarela e a marca D a mais vermelha.
- O analise de perfil de textura indicou que todas as mortadelas apresentaram algumas diferenças nos atributos de textura dureza, mastigabilidade e gomosidade exceto na elasticidade, coesividade e resistência.

- A mortadela da marca D resultou em menores valores para os principais atributo de textura o que o torna a mortadela mais macia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Agricultura do Abastecimento e da Reforma Agrária. Secretaria de Defesa Agropecuária. Instrução normativa no 4, de 31/03/2000. Regulamentos Técnicos de Identidade e Qualidade de Carne Mecanicamente Separada, de Mortadela, de Lingüiça e de Salsicha. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de abr. 2000, Seção I, p. 6-10.

Cofrades, S.; Guerra, M. A.; Carballo, J.; Martín-Fernandez, F.; Colmenero, F. J. Plasma protein and soy fiber content effect on Bologna sausage properties as influenced by fat level. Journal of Food Science, v. 65, n.2, p.281-285, 2000.

Freitas, M. Q. Caracteristicas e aceitação sensorial de mortadelas produzidas com carne mecanicamente separada de frango. 2002. 107p. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2002.

Freitas, M. Q.; Silva, T. J. P.; Mano, S. B.; Chaves, J. B. P. Medidas instrumentais de textura e cor, em mortadela produzida com carne mecanicamente separada de frango. Higiene Alimentar, v.18, n 126/127, p.66- 70, 2004.

Madrona, G. S. et al . Estudo do efeito da adição de soro de queijo na qualidade sensorial do doce de leite pastoso. Ciênc. Tecnol. Aliment., Campinas, v. 29, n. 4, p. 826-833, dez. 2009.

Olivo, R; Shimokomaki, M. Emulsões Cárneas. In: Shimokomaki, M.;Olivo,R.; Terra,N. N.; Franco, B. D. G. M. (Ed.). Atualidades em ciência e tecnologia de carnes. São Paulo, SP: Varela, 2006, cap. 9, p. 95-113.

Pedro, N. A. R.; Fili, S. P.; Oliveira, E. de. Determinação de Nutrientes Minerais em Alguns Produtos Cárneos. Braz. J. Food Technol., v.3, p. 121-127, 2000.

Santos, E. Avaliação das propriedades tecnológicas de tripas naturais submetidas ao tratamento com soluções emulsificantes. 2006. p. 88. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO TECNOLÓGICO,

Florianópolis, 2006.

Selister, C.P.; Lima, A. S.; Bassani, M. T.; Mendonça, K. S.; França, R.; SILVA, W. da. Avaliação microbiológica de mortadelas comercializadas em Pelotas – RS. In: Congresso de Iniciação Científica (CIC) 16, Anais... Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Pelotas – RS, 2007.

Sociedade De Cardiologia Do Estado De São Paulo - SOCESP. Os diferentes tipos de gordura no sangue. Disponível em:

<http://www.socesp.org.br/espaco_leigo/ colesterol_fator_risco.asp>. Acessado em: 17 dez. 2014.

Terra, N. N.; Fries, L. L. M.; Milani, L. I. G.; Richardsn. S. P. Dos S.; Rezer, A. P. De S., Backes, A. M.; Santos, S. B. B. A. dos; Emprego de soro de leite líquido na elaboração de mortadela. Ciência Rural, v.39, n.3, p.885-890. 2009.

Capítulo 3

10.37423/240709143

DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA ESCOLA ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

Resumo: O presente trabalho volta-se a fazer uma análise da importância da educação inclusiva na autoestima do aluno, além de mostrar as mudanças ocorridas na mesma, através da LDB e ainda comenta a respeito da gestão escolar na formação desse tipo de educação. Mostra como também, os professores estão despreparados para esse ensino e ainda comenta acerca de alguns obstáculos e algumas vitórias que essa educação enfrenta e os benefícios trazidos a cada um discente através da evolução dessas políticas apesar de ainda não ser o idealizado por todos nós.

Palavras-chave: Educação, Inclusiva, LDB, Gestão, Discente.

INTRODUÇÃO

Incluir alguém em um mundo que tanto exclui é um pouco complicado. E aceitar a exclusão é também não se compadecer com a dor do outro e se omitir no seu papel de cidadão.

Partindo daí, galgaremos por algumas veredas dessa área do conhecimento e ao final das discussões esperamos ter construído um caminho para outros curiosos se aprofundarem.

Nesse trabalho terá sustentação a pesquisa bibliográfica acerca do tema levantado em que compararemos obras e faremos nossas discussões pertinentes ao assunto mencionado. Tendo por base: teóricos como: Tezani, Sage, Mendes, Luckesi, Glat, Mantoan, Freire, Carvalho e Bueno além da LDB e da Declaração de Salamanca, cujos, serão citados posteriormente.

Portanto, abrimos um leque de sugestão para um estudo mais aprofundado e fechamos essa visão de que a diferença tem que ser algo estudado isolado, mas sim, cada ser humano deve ser visto pelo que é e a sua importância que pode ter no meio desde que sejam trabalhadas e dadas a ele as oportunidades que a vida oferece a todos sem distinção.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AUTOESTIMA DO ALUNO

Ao analisarmos os paradigmas da educação atual e voltarmos nosso olhar ao passado, constatamos que estamos a milhões de anos luzes de distância, entretanto, estamos também a milhões de anos luzes do que esperávamos que fosse uma verdadeira educação inclusiva.

Hoje em dia, o cenário das escolas é marcado por mentes cada vez mais abertas para aceitar que nem todas as pessoas são iguais, cada um possui a sua característica que o faz diferente aos demais. Cada ser humano deve ser apreciado na sua peculiaridade e partindo disso ver o conjunto das peculiaridades formadoras da sociedade.

E uma palavra é chave de toda essa discussão que é a integração, ou seja, precisamos integrar essas pessoas a comunidade escolar, a sociedade e dar as mesmas a vida que têm direito. Vejamos o que dois teóricos retratam a respeito da integração.

> [...] o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe -se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (Mendes, 2006, p. 391).

Segundo Mantoan (2006),

> [...] o uso da palavra 'integração' refere -se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (p.18).

Sendo assim, ser um portador de necessidades especiais antes, era a mesma coisa que pedir para ser diferente e essa diferença era repercutida na exclusão daquela pessoa do meio na qual estava inserida, em conseguinte a isso, ela era submetida a uma vida que era impossível sonhar com um futuro, e que aquele portador ria ser um entrave na vida de sua família. Era como se esse portador fosse apenas um sujeito passivo de cuidados, afetos, tarefas e não um ser que o tempo poderia ser também, ativo e desempenhar as mesmas funções dos outros.

Logo, antes, ser diferente era ser sinônimo de exclusão e incapacidade de se relacionar com os demais e ser condicionado a viver longe do convívio afetivo da vida em sociedade.

Em contrapartida a isso, esses tabus foram sendo quebrados e foram criadas políticas que contribuíram para uma organização melhor da sociedade nesse aspecto, havendo assim uma maior conscientização das pessoas, uma maior aceitação dos portadores de necessidades especiais e uma elevação da autoestima deles.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva versão preliminar (Brasil, 2007) é mostrada a proposta da Educação Inclusiva.

> A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excelente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (Brasil, 2007, P. 14)

De acordo com tudo isso que foi dito, foi notória a mudança e a implementação desse tipo de educação repercute diretamente na autoestima do aluno e na construção de um novo ser e de uma nova sociedade.

AS MUDANÇAS NA LDB E A EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante o processo político brasileiro nem sempre a educação foi prioridade, visto que, durante o período monárquico ela era somente oferecida às classes de maior poder aquisitivo da população. Então, não se poderia pensar esperar muito de um país que investia pouco em educação.

Com a Proclamação da República em 1889 esperava-se um avanço para a educação e só após decorridos 72 anos em 1961, é que se tem uma política que começa a se pensar em educação, criando-se nesse ano a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira).

Vale salientar que essa primeira LDB era restrita e não se preocupava com a educação inclusiva e em seguida, após decorridos 10 anos em 1971 tem origem a segunda LDB, porém a mesma ainda estava restrita a esse tipo de educação. E só com a LDB de 1996 é que se tem um olhar voltado a esse tipo de educação que é entendido da seguinte forma:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

E essa mesma se preocupa também com as condições de trabalho na qual os docentes se inserem e os benefício e prejuízos que poderão ser transmitidos aos discentes.

> [Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
>
> I- Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
>
> ...
>
> VI- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/ possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio da colaboração com instituições de ensino superior de pesquisa;]

E, além disso, esse mesmo documento reafirma o disposto no Plano Nacional de Educação onde estabelece o seguinte:

> §4° aos professores que já estão executando o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização palas instâncias educacionais da União, do Distrito Federal e dos municípios.

Com tudo isso, podemos constatar que houve uma grande mudança na LDB e que com a tramitação dela houve um avanço significativo no processo de ensino, mas, vale ressaltar, que ainda não temos tudo o que ela assegura, ainda existe um pequeno obstáculo entre o idealizado e o realizado.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

À gestão de uma escola cabem muitas atribuições e uma delas e assegurar que todos recebam educação de forma igualitária e sejam assistidos da melhor forma possível para que não haja exclusão nesse ambiente.

Partindo desse pressuposto, o gestor tem que analisar todo o seu grupo de trabalho, principalmente o professor para que possa encorajá-lo e corrigir sua postura em relação à sala caso o mesmo não saiba como lidar com essa situação de inclusão na escola pública.

Sendo assim, ao gestor é dada a confiança e a missão de mediar o conhecimento e a ação do professor, as características e o empenho de cada educando. Vejamos o que Sage (1999, p.183) afirma a respeito disso:

> O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através das palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores.

Mas adiante esse mesmo autor argumenta novamente a respeito do medo que o gestor enfrenta:

> O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível- o setor escolar central, a escola e cada turma- é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (Sage, 199, p. 135)

Vimos anteriormente como era que tinha que ser o papel do diretor, como um incentivador e um líder encorajador do processo educacional e os desafios enfrentados são muitos, assim como muitos problemas já foram superados. Se vermos na educação o que éramos, observarmos o que somos e tivermos a capacidade de enxergar o que seremos com as lentes do otimismo enxergamos o tamanho da mudança que conquistamos.

Assim Carvalho (2004, p.29) nos mostra a receita para se construir escolas de educação inclusiva.

> As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporários ou permanentes, apresente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

E para finalizar nossa discussão em relação ao papel do gestor na educação inclusiva, nos referenciamos em Tezani (2004, p.117) que diz o seguinte:

> À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, as discussões, a observação, as comparações os ensaios e os erros é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações.

Portanto, ser gestor é ter nas mãos a possibilidade da mudança e a responsabilidade de zelar para uma gestão mais democrática que favoreça a inclusão e a abertura para a aceitação da igualdade das pessoas.

O DESPREPARO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Afora tudo o que já foi falado tem hoje nas escolas um despreparo muito grande por parte do sistema e dos profissionais que a ele é integrado. Sendo assim, a escola se transforma também em um cenário de profunda exclusão. E na maioria das vezes as pessoas não estão capacitadas para fazerem a mediação do saber em meio a necessidade de cada um. Atendemos o que Glat, (2000, p.18) diz a respeito disso:

> [A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão- não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar].

Logo, a escola e o professor que nela trabalha eram para ser um mediador de conflitos e um auxiliar no combate a exclusão. Entretanto, ocorre um sistema que piora ainda mais essas relações entre ser especial e ter tratamento especial. Vejamos o que Bueno (1999, p.15) diz a respeito do despreparo do professor:

> [...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes, e por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído suas competências nas dificuldades especiais do alunado que atende, por que o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades de minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

E dessa mesma forma Freire e Valente (2001, p.76) comentam:

> [...]o professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno –as principais características e decorrência de seu quadro patológico- mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente visto como um fator limitado na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar].

Como vimos o professor em muitos casos às vezes dá privilégio a um conteúdo e esquecem outros. E, além disso, em muitos casos não faz um diagnóstico preciso do saber do educando para a partir disso mediar e implantar o novo saber.

Portanto, apesar da evolução o sistema de ensino e o professor estão distantes ainda dos ideais da educação inclusiva. E cabe a cada professor agir com os olhos bem abertos, os pés no chão e as mangas arregaçadas para promover a verdadeira mudança na educação deste país.

AS DIFICULDADES SUPERADAS E A MELHORIA NA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muito tempo as pessoas portadoras de necessidades especiais educativas em especial os surdos e os cegos eram vistos como pessoas incapazes e impossíveis de haver uma socialização e um convívio na escola e assim, decorriam desses preconceitos o abandono pelas famílias e o poder público, a eles era negado o direito sagrado de receber instruções escolares e conviver no meio social, sua trajetória de vida era basicamente fundamentada através das suas limitações.

Assim dá para percebermos que antes a educação era vista e tradicionalmente pautada em um modelo de atendimento restrito configurado com um sistema paralelo de ensino onde a educação escolar não era considerada ou mesmo possível principalmente para aqueles portadores de necessidades cognitivas severas.

Algo inerente a educação que não tinha antes e sabemos que hoje é de grande importância na vida escolar é o planejamento. Ou seja, sem planejamento não tinha como se conhecer a realidade da escola e nem como elaborar metas para e trabalhar com a diferença. Vejamos qual é o significado da palavra planejamento segundo o dicionário Aurélio.

> Planejamento. S.m. 1. Ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração. (Aurélio, 1996, p. 1097).

O pressuposto citado acima mostra como é de grande valia o planejamento para o trabalho de preparação de metas para a educação inclusiva. Então muitos autores buscam o aprimoramento desse conceito no que diz respeito ao planejamento escolar porque Oe natural sabermos que

> O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa "ir fazendo as coisas, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional.[...] planejamento, de um modo geral, diz respeito à intencionalidade da ação humana em contrapartida ao agir aleatoriamente. (Luckesi, 1992, p. 115-125).

Uma das superações encontradas pela gestão escolar foi justamente a de fazer com que os professores planejem e executem seus planos. Visto que, o ato pedagógico de planejar requer organização e a LDB nos seus artigos 12, 13, e 14 diz claramente o que se espera do verdadeiro planejamento.

> Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
>
> I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
>
> Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II – participação das comunidades escolar e lo*cal em conselhos escolares ou equivalentes.*

Antes, o trabalho educacional ofertado as pessoas com deficiência eram relegado a um interminável processo de prontidão sem nenhuma perspectiva, já que não havia expectativas quando a capacidade desses indivíduos de desenvolverem seu potencial acadêmico e ingressarem na cultura formal. Assim era o conceito do poder governamental, educadores e familiares que em consequência disso esse público especial foi considerado como algo que tinha doença mental ou algum tipo d desequilíbrio psíquico.

Com base nesse enfoque percebe-se a fragilidade de como era a educação e o despreparo do professor que consequentemente ministrava o ensino com base no tradicionalismo e no preconceito, adotava uma metodologia de ensino de forma universal comum a todas as épocas e a todas as sociedades e

era sempre assim o dia- a- dia da educação brasileira. Sem dar preferência a essa clientela, o processo de ensino e aprendizagem foi ficando cada vez mais fracassado e distanciado da realidade desses indivíduos que por sua vez tornaram- se depósitos de todos aqueles considerados excluídos no sistema de ensino, eram assim, os ideais de ensino de escolas públicas. Nesse sentido pode se dizer que a educação especial foi vítima de um ensino fragilizado e de uma administração falha em quase todos os sentidos.

Um marco importante foi a construção da Declaração de Salamanca assinada na cidade de Salamanca na Espanha que diz que:

> cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
>
> • cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
>
> • os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
>
> • as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
>
> • as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Percebendo a deficiência no campo da educação brasileira, o poder público sentiu a necessidade de mudar a estrutura do ensino, porém, preocupado com essa defasagem criou uma política nacional de educação especial dando prioridade de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Vale lembrar que esses não são os únicos excluídos do processo educacional, mas, verdadeiramente são das classes dos mais sofridos discriminados são eles que precisam de um olhar mais firme, crítico e atencioso, de uma boa intervenção mágica para a conquista de seus ideais e de um mundo mais justo e solidário.

O olhar voltado para uma educação eficaz de igualdade humana trouxe um marco de avanço para o ensino brasileiro por proporcionar-lhe condições de melhoria baseadas no princípio do direito universal à educação para todos. Daí a integração de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino que antes era entendido como experiência isolada e restrita ao debate, passou a ser a questão mais discutida no nosso país e hoje proposta de intervenção graças a políticas públicas,

educacionais, federais, estaduais e municipais, não esquecendo que a noção de escola inclusiva ganhou força a partir da conhecida e famosa declaração de Salamanca, lembrando também que os médicos foram os primeiros a despertarem para a escolarização dessa clientela.

Assim, fica entendido que a sociedade atual superou muitos limites relacionados a educação inclusiva, os avanços da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, o desenvolvimento dos métodos e das técnicas de ensino, os princípio comportamentais, a conquista da liberdade, além de outros, como vimos essa mudanças são ferramentas valiosas e significativas, mas não suficientes para a eficácia de um ensino de qualidade e ainda são inúmeras as dificuldades encontradas e que impedem o sucesso da inclusão no cotidiano das escolas. O despreparo dos professores que sem dúvida é o pior problema, infraestrutura adequada as condições, falta de materiais pedagógicos necessários, ausência de formação especializada, além de outras. Vale ressaltar que o sucesso que o sucesso da intervenção do professor depende da implantação de amplas mudanças nas políticas e práticas pedagógicas sem essas intersecções jamais aconteceria a inclusão.

Diante desse quadro, é importante que esses professores sejam instrumentalizados e apoiados por um especialista a fim de atender as peculiaridades apresentadas pelos alunos e conscientizar de que a inclusão é uma diversidade necessária, um meio essencial para compreensão mútua de aceitação, respeito, tolerância e valorização das diferenças, no entanto, convém afirmar que ela só fará efeito se os educadores aprenderem as práticas eficazes a promoção dessa educação. Para isso é necessário que o professor transforme seu universo de ensino e seja também um pesquisador de sua própria ação na busca de atuar dentro da área e dar auxílio necessário a esse público especial. Já que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar são centralizados em uma concepção de educação de qualidade para todos.

Convém afirmar que é de fundamental importância o desenvolvimento de todos os membros da equipe escolar é preciso agir coletivamente, já que o gestor é um incentivador do trabalho coletivo cabe a ele desenvolver projetos de ação e programas que evidenciem a integração de todos os membros envolvidos, o gestor, professor, funcionário, aluno, pai de aluno e comunidade em geral e que essas ações sejam contínuas e condizentes sendo elas essenciais ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos e que vise a melhoria do sistema de ensino, é assim que se constrói uma escola inclusiva democrática.

Nessa perspectiva o enfoque deixa claro que, para efetivar alunos com necessidades especiais no sistema de ensino, não basta à promulgação de leis, a criação de cursos de capacitação básicos de

professores nem obrigatoriedade de matrícula na rede pública, sem dúvida, são medidas essenciais, porém não suficientes para atender toda demanda de uma educação inclusiva, não basta alimentar-se de projetos individuais, precisamos de projetos coletivos que estimulem as ações individuais, precisamos de projetos coletivos que estimulem as ações individuais e que contribuam para os limites pessoais e para a construção de uma sociedade mais justa.

Como vimos, o sucesso da educação inclusiva não está, sobretudo no gestor nem nos fatores pedagógicos administrativos e financeiros, mas sim, em cada personagem que compõe o trabalho escolar. O gestor, que é um mediador tem a função de atuar como líder democrático e fazer com que cada pessoa sob sua responsabilidade possa dar o, melhor de si, cabe a cada um abraçar essa causa e transformar o cenário da educação inclusiva no Brasil em um ambiente agradável onde prevaleça o afeto, respeito, companheirismo e acima de tudo o profissionalismo.

A inclusão é um processo importante de ampla natureza seu centro de atenção é transformar a educação comum para eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e participação de inúmeros alunos é um processo adaptado as diferenças e necessidades individuais já que as escolas são lugar de realizações educativas, são instâncias fundamentais para a socialização dos indivíduos, cabem para eles trazerem para dentro dos seus espaços a educação inclusiva, ela aspira fazer efeitos o direito a igualdade de oportunidades e participação, promove o desenvolvimento de valores, justiça, solidariedade e da possibilidade para o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Por isso é fundamental que todas as escolas adotem a inclusão e ofereça ao educando a possibilidade de aprender a vivenciar esses valores e são neles que reside o sucesso da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantadas todas essas discussões concluiu que em nossa educação houve um avanço significativo subindo a outro patamar. Entretanto, a mente dês pessoas ainda regride e não acompanha essas mudanças por muitas vezes tratar as pessoas por diferentes e exigir um padrão no modo de ser para todos os outros e os que fogem desse paradigma devem ser excluídos da sociedade.

Muitas discussões a respeito desse tema já foram levantadas, mas, buscamos com essa, ver a importância que uma gestão deve ter com a escola para ser capaz com isso de dar o melhor que a educação propõe.

Em suma, ser excluído é ter todo um sonho castrado, é tirar de uma criança os valores que ela tem, é abstrair do jovem sua produtividade física e mental, é tirar de um idoso a experiência de vida e é

destruir uma sociedade a construção do ser e sobrepor a ela o ter. Portanto, acreditamos que cada gestor deve primeiramente agir como um ser humano e em seguida como profissional para haver a implantação de uma educação inclusiva sólida e da solidificação de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Versão Preliminar, 2007.

BRASIL. Lei n° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação- Imprensa Oficial, 1996.

BUENO, J.G Crianças com necessidades educativas especiais, Política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, I.MP.e VALENTE, A. Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. SãoPaulo: Moderna, 2006. 64 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação ideológica. In: O Diretor – articulador do projeto da escola. Série Idéias, nº 15, São Paulo, F.D.E., p. 115 – 125, 1992.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006, p. 387 -559. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2008.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha: Editora UNESCO, 1994.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. IN: STAIBACK Willian (orgs). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação-universidade Federal de São Carlos, 2004.

Capítulo 4

10.37423/240709144

O ENSINO ATRAVÉS DA PESQUISA: O PROJETO EXPERIMENTO SOCIOLÓGICO, NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Adeline Araújo Carneiro Farias — *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe*

Alysson Cristian Rocha Souza — *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe*

Daniele Barbosa de Souza Almeida — *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe*

Iara Vanessa Mafra Bichara — *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe*

Resumo: O presente trabalho apresenta descobertas e desafios, enquanto resultados suscitados a partir da realização de um projeto de inovação no ensino, intitulado Experimento Sociológico, que se configura como uma metodologia na qual utilizamos a pesquisa como princípio pedagógico e científico, com possibilidade de viabilizar abordagens multidisciplinares entre as áreas propedêutica, politécnica e técnica. Nesse projeto, visamos oportunizar aos estudantes a iniciação na metodologia do trabalho científico, incentivar a valorização do conhecimento científico, bem como favorecer o exercício da autonomia no processo de construção do conhecimento científico, de forma crítica e reflexiva em relação à realidade social e ao mundo do trabalho. Cientes do compromisso pessoal e social que a educação requer, seguimos investindo em estudos e pesquisas, a partir das quais iniciamos nossos investimentos no sentido de construirmos uma bagagem teórica, bem como de experiências, que nos possibilitasse inserir atividades de pesquisa de forma integrada ao ensino, na qualidade de estratégia pedagógica, visando promover uma educação contextualizada e significativa para os estudantes. Desse modo, vimos pesquisando e executando esse projeto ao longo de sete anos, na direção de consolidar uma proposta de abordagem que tenha sucesso na integração da pesquisa ao ensino, concebendo a pesquisa enquanto princípio científico e educativo, trazendo como referenciais teóricos os entendimentos de Pedro Demo e de Paulo Freire. Apresentamos como resultados a avaliação dos estudantes sobre a vivência da experiência ao longo do ano letivo 2021, e também parte das produções dos estudantes, publicizadas no evento “Mostra de Sociologia: Problemas sociais em debate”, que se configura como culminância do Experimento Sociológico.

Palavras-chave: Educação Profissional, Educação significativa, Juventude.

INTRODUÇÃO

A educação contribui de forma intencional no processo de construção pessoal e social da vida das pessoas. A edificação do ser humano passa pelo processo educativo, portanto, eis o papel social da educação.

A humanização e a desumanização, de acordo com Freire (1979) são possibilidades para o ser humano, enquanto seres inacabados e conscientes de sua inconclusão, e nesse sentido, cabe-nos, enquanto educadores, contribuir para o robustecimento permanente de paradigmas e conduções que coadunem com a humanização.

Tais valores e princípios não se relativizam em decorrência de uma situação de emergência sanitária. Ao contrário, a garantia da oferta das atividades educacionais, mesmo que em formato contingente, como o remoto, revelou-se fundamental não apenas do ponto de vista individual, quanto ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também, sob o aspecto macro da economia em médio prazo.

Após alguns meses de iniciado o ensino retomo emergencial, tomando ciência de que a condição não seria brevemente sanada, iniciamos os esforços para dar continuidade à estratégia pedagógica de utilização da pesquisa como princípio educativo, adaptando-a às condições disponíveis.

É importante ressaltar, que já vimos aperfeiçoando essa estratégia metodológica há alguns anos, porém, sempre contando com todas as etapas realizadas presencialmente. As etapas incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo as atividades de ensino direcionadas a partir das pesquisas dos estudantes, e na culminância do projeto, temos um evento científico, enquanto atividade de extensão, oportunidade na qual os estudantes realizam a divulgação científica de duas descobertas para a comunidade escolar.

Assim, retomamos o planejamento do ensino desenvolvido através da pesquisa, junto às turmas do ensino médio integrado à Educação Profissional. Nesse caso, nos referimos a sete (7) turmas, especificadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes atendidos com atividades de ensino tendo a pesquisa como princípio pedagógico, distribuídos por curso, série e apresentando quantitativos por turma.

CURSO	SÉRIE	Quantitativo de Alunos
Téc. Em Alimentos IEM*	1º ano	39
Téc. Em Edificações IEM*	1º ano	36
Téc. Em Eletrônica IEM*	1º ano	32
Téc. Em Eletrotécnica IEM*	1º ano	35
Téc. Em Química IEM*	1º ano	35
Téc. Em Eletrônica IEM*	2º ano	28
Téc. Em Química IEM*	3º ano	30

Fonte: Elaborada pela autora.

*Integrado ao Ensino Médio

Assim, considerando a matrícula inicial no ano letivo 2021, contamos com 235 estudantes envolvidos nas atividades que nomeamos como “Experimentos Sociológicos”. No caso, apresentamos a proposta de estudos para cada turma, explicando que ao longo do ano letivo estaríamos realizando etapas de um projeto de pesquisa científico a cada bimestre, mesmo que tal pesquisa tenha apenas caráter educacional, pois a intenção foi de que:

i. Que os estudantes construíssem projetos a partir de temas geradores que lhes fossem significativos;
ii. Que os estudantes se apropriem de linguagem, metodologia e técnicas de pesquisa científica;
iii. Que os estudantes exercitem a autonomia no processo de construção do conhecimento científico, de forma crítica e reflexiva em relação à realidade social.
iv. Que os estudantes compreendam e apliquem os conceitos sociológicos estabelecidos nas ementas das disciplinas de Sociologia I (para os primeiros anos), Sociologia II (para o segundo ano) e Sociologia III (para o terceiro ano), em análises da realidade social atual.

Para tal abordagem metodológica, aportamos teoricamente o planejamento, nos entendimentos dos seguintes autores apontados na Figura 1:

Figura 1 – Marco teórico (autores e conceitos) que embasa a metodologia da pesquisa como princípio educativo, no "Experimento Sociológico".



Fonte: Elaborada pelos autores.

Pontuando algumas concepções essenciais utilizadas no planejamento, empregamos como princípio que a metodologia definida para a execução do experimento sociológico, seria capaz de possibilitar aos estudantes a construção de uma atitude de pesquisa, que conforme Demo (1997) consiste no envolvimento protagonista do aluno, no processo de pesquisa, no qual, a partir da mediação do professor, o estudante busca material bibliográfico, ensejando fazer suas próprias interpretações, pautadas em conceitos científicos, elaborando suas próprias interpretações e reconstruindo o conhecimento enquanto forma própria de aprender.

Esse entendimento de Demo é reforçado pela visão de Freire acerca da importância da pesquisa no processo de construção do conhecimento para ambos os envolvidos no mesmo, quais sejam, estudantes e docentes:

> [...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende. (FREIRE, 1992, p. 192-193).

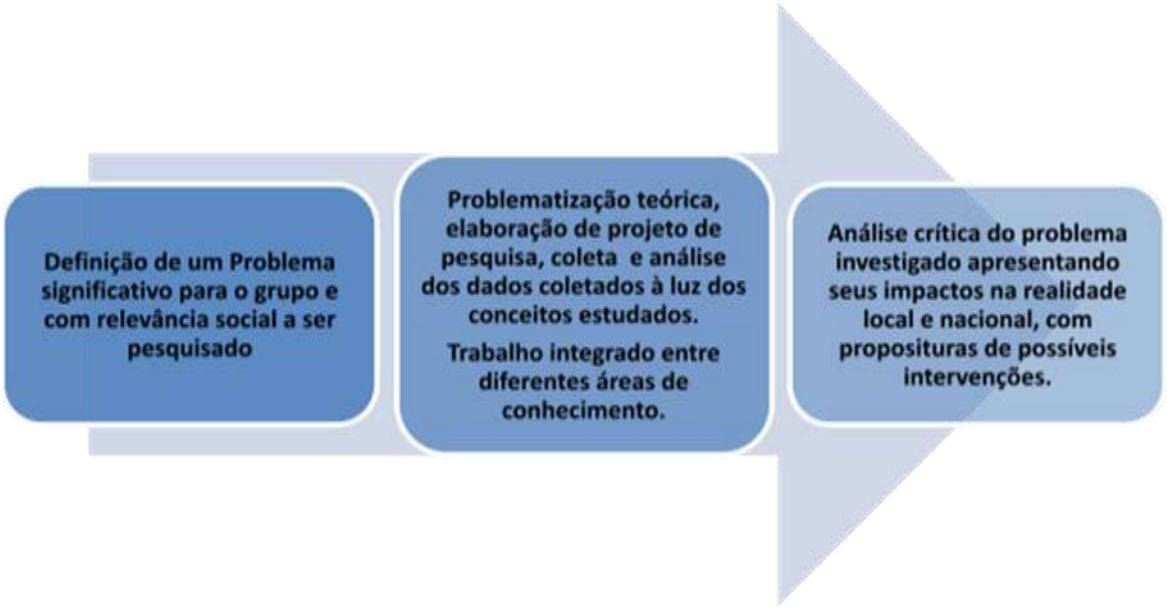
Ambas percepções mencionadas anteriormente são consolidadas na visão de Dewey sobre a relevância do aprendizado a partir da experiência, ou seja, o foco em um processo de ensino-

aprendizagem no qual o estudante seja protagonista, e não apenas um "passivo absorvedor de conteúdos", porém, reconhecendo que a oportunização de atividades pautadas pela experiência corresponde a apenas um passo, dentro de um processo no qual se pretende alcançar garantir a compreensão de um conhecimento significativo, no qual a teoria e prática se complementam e corroboram para um percepção crítica sobre a realidade. Sobre esse aspecto, Dewey nos esclarece:

> (...) achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo de forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. (DEWEY, 1971, p.74).

Desse modo, partindo desse referencial teórico, planejamos um desenho didático, que vem sendo aperfeiçoado ao longo dos anos, e buscamos adaptar para as condições do ERE. Assim, o planejamento de ensino pautou-se pela rota educativa TEORIA-PRÁTICA-TEORIA que segue ilustrada na Figura 2:

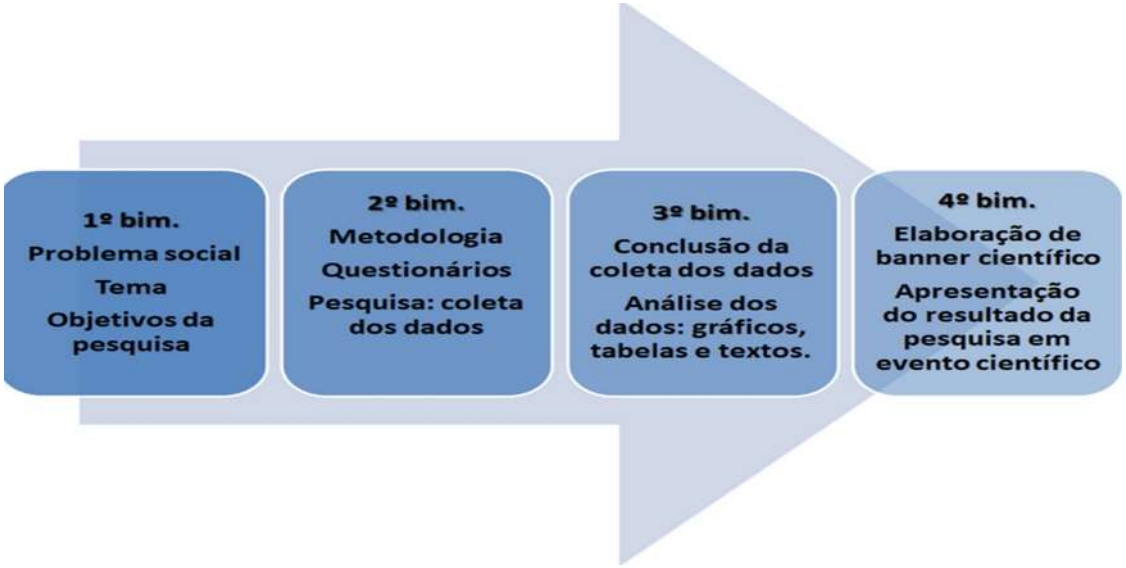
Figura 2 – Rota educativa do planejamento da atividade Experimento Sociológico.



Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando essa rota educativa, pautamos o planejamento bimestral do experimento em etapas, cujo nível de elaboração vai se tornando mais complexos paulatinamente,acompanhando o progresso dos estudantes na dominância do processo de elaboração do projeto de pesquisa e suas etapas, conforme segue:

Figura 3 – Atividades bimestrais de execução do Experimento Sociológico.

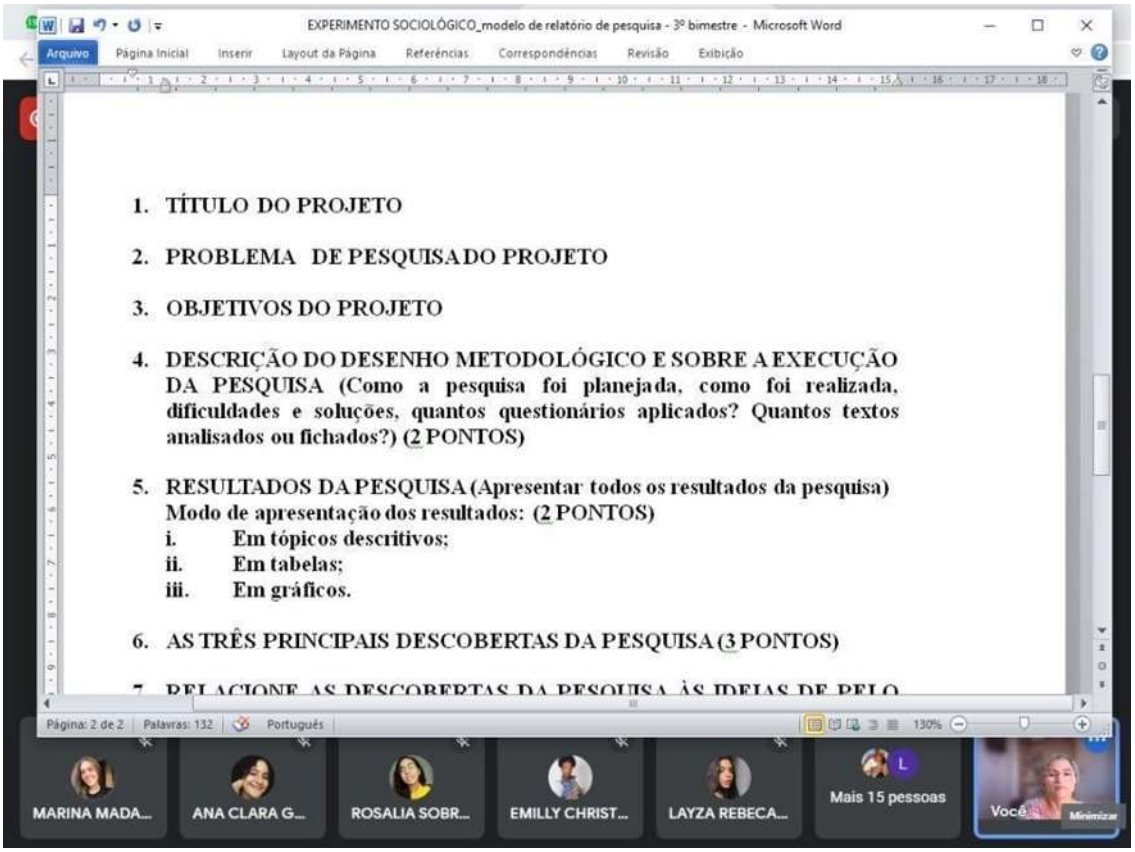


Fonte: Elaborada pelos autores.

Desse modo, a cada bimestre vamos apresentando os desafios de aprender através da pesquisa, e para tal, adotamos o modelo de projeto de pesquisa padronizado utilizado no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de forma que, já tivemos casos, em anos anteriores, que projetos elaborados através desse experimento sociológico foram ajustados, submetidos e aprovados em editais de seleção de projetos de iniciação científica institucionais, se convertendo em experiências de pesquisa científica mais aprofundada, visto que seu objetivo ultrapasse o caráter eminentemente educativo do referido experimento, realizado durante as aulas de Sociologia.

Na figura 4, ilustramos um momento de atividade durante as aulas remotas, no qual, no 3º bimestre, discutimos o relatório de pesquisa com uma das turmas atendidas, já contando como uma das atividades avaliativas bimestrais:

Figura 4 - Registro de aula síncrona, sobre elaboração de relatório de pesquisa da atividade Experimento Sociológico, ministrada para turma de curso técnico integrado ao ensino médio, durante o Ensino Remoto Emergencial. 2021.



Fonte: Elaborada pela autora.

Como finalização do processo, no 4º bimestre os estudantes elaboram um material de divulgação científica e o apresentam em um evento científico, regularmente cadastrado na instituição, através do Sistema de Publicações (SISPUBLI), com vistas a oportunizar aos estudantes experiência de compartilhar os conhecimentos construídos ao longo do ano letivo através das atividades de ensino pela pesquisa, bem como, prepará-los para futuras atividades acadêmicas, com uma imersão no mundo da ciência. Em versões anteriores dessa atividade, antes da situação de pandemia, o material de divulgação utilizado foi a produção de um banner científico que, nas edições anteriores, fora exposto durante o evento, nos corredores da instituição. Todavia, devido a impossibilidade de atividade presencial, adaptamos para a realização de apresentação oral em evento virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

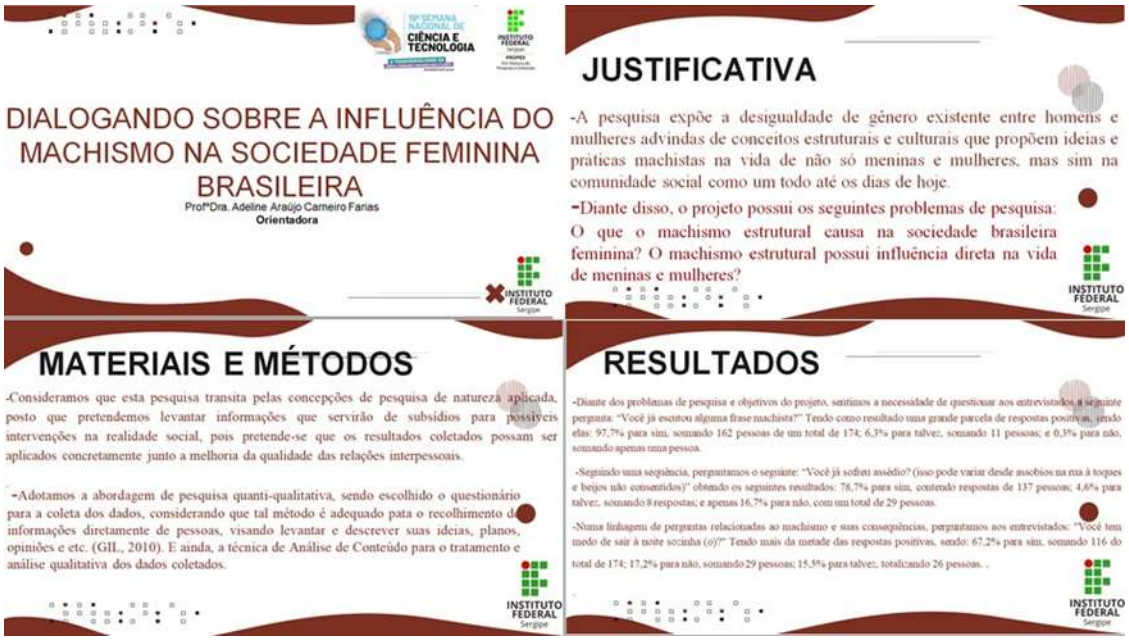
Visando incentivar os estudantes para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, encorajamos os mesmos a submeterem seus projetos, ainda que com resultados parciais, no evento Semana Nacional

de Ciência e Tecnologia (SNCT), que fora realizado no ano 2021, no período de 25 a 29 de outubro. Das sete turmas atendidas, tivemos cinco equipes que ousaram submeter seus trabalhos e todos foram aprovados para apresentação, sendo seus títulos:

1. Depressão entre jovens.
2. A interação em redes sociais influencia a percepção de produtividade e na autoestima dos estudantes do IFS/Campus Aracaju?
3. Espetacularização da violência: causas e consequências nos comportamentos sociais dos estudantes do Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju.
4. Depressão: por que tem aumentado o número de casos durante a pandemia do covid-19?
5. Dialogando sobre a influência do machismo na sociedade feminina brasileira.

A seguir, ilustramos algumas passagens das apresentações realizadas pelos estudantes na SNCT/2021, a partir das figuras 5 e 6, visando demonstrar a dominância da linguagem científica, bem como do assunto pesquisado, construído pelos mesmos durante o processo de aprendizado:

Figura 5 - Slides utilizados nas em Apresentações orais realizadas por estudantes na SNCT/2021, elaboradas a partir de resultados parciais das pesquisas realizadas na atividade experimento sociológico, nas aulas de Sociologia.



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos slides produzidos pelos estudantes.

Figura 6 - Slides utilizados nas em Apresentações orais realizada por estudantes na SNCT/2021, elaboradas a partir de resultados parciais das pesquisas realizadas na atividade experimento sociológico, nas aulas de Sociologia.

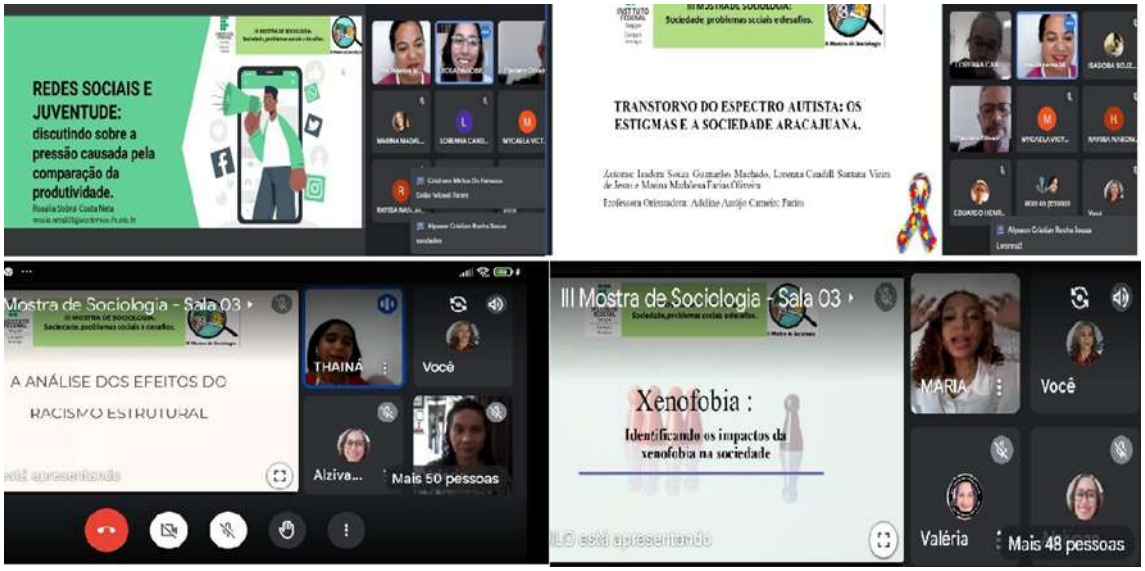


Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos slides produzidos pelos estudantes.

Ao chegarmos ao segundo bimestre, todas as equipes já tinham seus projetos elaborados quanto ao problema social, problema de pesquisa, objetivos e metodologia. Considerando todas as equipes/turmas atendidas, tivemos 43 pesquisas sobre problemáticas diversas.

O evento de culminância do projeto ocorreu nos dias 04 e 11 de fevereiro do ano 2022, constando com uma adesão significativa não apenas dos estudantes, como também de docentes de outras disciplinas e áreas de conhecimento, e nesse sentido visamos sensibilizar os demais colegas professores para as possibilidades de atuarmos com a pesquisa como princípio pedagógico. A seguir, alguns registros das apresentações orais realizadas pelas equipes de jovens pesquisadores, na Figura que segue 7:

Figura 7 - Registros de apresentações orais realizadas pelos autores dos projetos de pesquisa, durante o evento III Mostra de Sociologia, 2022.



Fonte: Produzido pelos autores a partir de prints das salas virtuais, durante a realização do evento III Mostra de Sociologia, no ano 2022.

(IN) CONCLUSÕES - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse breve texto buscamos registrar vivências, sentimentos e estratégias de atuação docente que marcaram esse momento de emergência sanitária, decorrente da pandemia de COVID-19, que nos forçou a ofertar atividades educacionais remotamente, mediadas por tecnologia.

Podemos considerar que se destacaram dois aspectos, que foram ao mesmo tempo motivadores de angústias e adoecimento físico e mental, porém, paradoxalmente, também tiveram aspectos de complementação. Pois, o sentimento de incapacidade e a insatisfação quanto a qualidade das atividades educacionais ofertadas no primeiro momento, ensejam o investimento na organização e adequação da atividade Experimento Sociológico para as condições disponíveis.

Disso, podemos concluir que mesmo diante das condições mais adversas, se o nosso propósito de vida estiver como esteio das nossas ações, conseguimos encontrar oportunidades nos maiores desafios. Essa fala não pretende minimizar ou romantizar as dificuldades enfrentadas por nós, profissionais de educação, nesse contexto tão caótico, mas testemunhar uma fagulha de esperança – no sentido do esperançar Freiriano – que nos mantém de pé e mobilizados em fazer o nosso melhor sempre.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M.; Sena, I.P., Vina, M.A. e Araújo, E.M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. Revista Baiana de Saúde Pública, 29(1), 6-21.

CARNEIRO, S. A. M. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas - a experiência na Prefeitura de São Paulo. Revista do Serviço Público, [S. l.], v. 57, n. 1, p. p. 23-49,2014.DOI: 10.21874/rsp.v57i1.188. Disponível em:

https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/188. Acesso em: 8 nov. 2021. DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, C. C. R. de. Trabalho docente e a expropriação do conhecimento do professor: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014. 2014, 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. ampl. Petrópolis, Vozes, 2017.

KÜENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. Educação e Sociedade. Campinas, vol.20, n.68, dez. 1999, p.163-183.

PIMENTA, Selma G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

Capítulo 5

10.37423/240709147

FATORES DA PRODUÇÃO DE SUJEITOS "PÉS DE OBRA" NO FUTEBOL SEGUNDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Otávio Nogueira Balzano — *Universidade Federal do Ceará*

João Alberto Steffen Munsberg — *Universidade La Salle*

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da tese intitulada “O ensino do futebol na perspectiva decolonial: desgastando a produção de sujeitos ‘pés de obra’ – da formação na educação superior aos clubes esportivos” (Balzano, 2020). Quais as razões, na visão de profissionais de Educação Física (EF), que possam estar contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol? Como metodologia, utilizamos a Análise Crítica de Discurso (ACD) sócio cognitiva[1] de Teun A. Van Dijk, na perspectiva decolonial.

Rocha e colaboradores (2011) consideram o futebol um esporte com grande prestígio no cenário nacional e internacional. Parte deste fascínio associa-se ao grande aporte midiático que recebe. Esta ampla divulgação fomenta o surgimento de inúmeras escolinhas de futebol, que cada vez mais cedo levam as crianças – em geral meninos de origem das camadas médias e populares – a almejarem seu desenvolvimento físico, técnico e tático, visando a uma oportunidade no restrito mercado do futebol profissional. Muitos jovens acreditam que tão somente por meio da prática do futebol conseguirão conquistar rapidamente seus objetivos: objetivos estes que perpassam a estabilidade econômica, o reconhecimento profissional e o respeito como membro integrante de uma comunidade. Mas, o sonho dos jovens de um dia ingressar em uma equipe profissional de futebol tem gerado problemas na continuidade da formação esportiva e escolar.

No Brasil, a responsabilidade pela educação da população está muito mais vinculada ao sistema institucional do que à própria família. As condições socioeconômicas das famílias são altamente diferenciadas no que se refere ao poder aquisitivo e ao nível social, em especial. Daí que são muitos os exemplos de atletas descendentes de negros escravos – famílias predominantemente marginalizadas – que conseguiram atingir camadas sociais superiores pelo sucesso obtido no futebol brasileiro e, atualmente, no futebol europeu. Consideramos que a estrutura de formação escolar e esportiva dos estudantes-atletas vigente está reduzindo estes à condição de “produtos” dentro dos clubes, os chamados sujeitos “pés de obra”, situação em que a prática do futebol é mais valorizada – sonho de ascensão social – que a aprendizagem escolar na formação dos jovens.

Macedo (2006) relaciona a condição de sujeitos “pés de obra” ao fato de os estudantes-atletas terem dificuldade para estudar. Considera que os problemas para permanecer na escola poderão abrir caminho para que esses adolescentes fiquem vulneráveis a todo tipo de alienação e sofram com o assédio dos envolvidos diretamente com equipes de formação. Para o autor, a baixa capacidade de

comunicação verbal dos futuros atletas de futebol, notadamente, induz parte da imprensa e da sociedade a uma rotulação de incultura como característica desse grupo.

Neste artigo, em específico, objetivamos analisar criticamente as razões que possam estar contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol. O texto está estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, descrevemos sobre o conceito-chave desse trabalho – “pés de obra”. No segundo, apresentamos as decisões metodológicas da pesquisa, com ênfase na entrevista semiestruturada. No terceiro, analisamos, respaldados pela análise crítica de discurso (ACD) de Van Dijk (2013), na perspectiva decolonial, os discursos dos participantes da pesquisa, a respeito das razões que possam estar contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol.

OS SUJEITOS “PÉS DE OBRA”

Visando a uma melhor elucidação sobre o conceito-chave desse trabalho– “pés de obra” (uma analogia ao conceito “mão de obra”) –, buscamos apoio no autor do termo, o antropólogo Damo (2005). Para o antropólogo, o conceito apareceu com o processo de espetacularização do futebol e a necessidade de encontrar atletas que pudessem suprir a demanda dos clubes. Neste momento, para Damo, surgiram as categorias de base como instrumento de formação, que também servem como filtro por onde passam apenas os “merecedores” de estar no centro da arena, ou seja, aqueles passíveis de tornarem-se jogadores profissionais. É nas categorias de base, segundo o antropólogo, que a formação inicia, quando os jovens começam a se dedicar exclusivamente ao futebol – as técnicas corporais são apreendidas, o dom[2] lapidado e a gramática futebolística trabalhada.

Conforme Damo (2005), normalmente os “pés de obra” são adolescentes, boa parte vinda de grupos populares, investidos por representações de masculinidade que os fazem propensos aos desafios que o futebol exige, dentro e fora de campo. A carreira começa efetivamente, e por vezes termina, num centro de formação esportiva. Uma vez integrados a esses centros, os jovens são solicitados de corpo e alma, e muitas vezes distanciam-se de outras modalidades de interação às quais são sujeitos os garotos de suas idades, tais como escolarização, entretenimento, amizades, etc.

A sociedade do futebol[3] cobra um comprometimento incondicional para melhora da performance desses jovens, apesar de, atualmente, esse aspecto vir merecendo um pouco mais de atenção por parte de alguns dirigentes. Todavia, ainda assim, esse quadro está muito longe de ser alterado. Giglio e Rúbio (2013, p. 396), expõem como os jogadores são tratados no mercado de futebol:

> [...] os jogadores estão vinculados a uma dupla condição: pessoa e mercadoria. Essa dualidade faz com que os jogadores possam ser tratados como "*commodity*". Esse duplo estatuto faz com que os jogadores fiquem reféns do sistema que os sustentam, pois qualquer contestação pode representar dificuldades de circulação dentro do sistema do futebol profissional.

Para os autores, os indivíduos, nesta condição, acabam por constituir o outro como “coisa” e os comportamentos que justificam todo o desrespeito às pessoas tornam-se, então, uma das bases da sociabilidade atual. Trata-se da coisificação do sujeito. Conforme Galeano (1995), os jogadores de futebol são submetidos a uma disciplina militar, sofrendo todo dia o castigo dos treinamentos ferozes e se submetem aos bombardeios de analgésicos e às infiltrações de cortisona com que esquecem a dor e enganam a saúde. Na véspera de partidas importantes, ficam presos num campo de concentração onde faz trabalhos forçados, consomem comidas sem graça, se embebedam com água e dormem sozinhos.

Entendemos que o jogador de futebol no Brasil/América do Sul/África, além de uma simples mercadoria, é também uma entidade que desperta diferentes sentimentos nos torcedores. Os jogadores possuem valores que vão muito além do que sua capacidade de jogar futebol. Há, também, uma certa áurea, quase religiosa, de que os jogadores conseguirão o melhor para a equipe e seus torcedores. Mas, no capitalismo isso pouco importa, e quando importa é somente se for para aumentar os lucros. Os jogadores podem ser mercadorias muito apreciáveis, sendo que o preço varia, nestes casos, não apenas pela relação entre oferta e demanda convencionais, mas por uma lógica especulativa, como no mercado de ações futuras. Neste sentido, muitos clubes com categorias de base desrespeitam direitos e funcionam como garimpo. Um garimpo cujo único objetivo é encontrar a pepita de ouro – e não importa a destruição que causou para encontrar. Não existe esforço para formar o atleta de forma integral. A estratégia é garimpo para exportação, os jogadores são tratados como objetos.

A respeito dos jovens atletas ser tratados como coisas e perderem parte considerável do controle sobre seu corpo e sua vida – não conseguirem se administrar –, fizemos a relação com a colonialidade do ser. Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser tem como característica fundamental a experiência da negação do outro não eurocêntrico. De acordo com Restrepo e Rojas (2010), a inferiorização do subalternizado colonial é uma característica da colonialidade do ser, já que esta passa a identificar o modo de vida e saberes do subalternizado como inferiores aos modernos. Essa inferiorização e subalternidade a que os jovens atletas se submetem nos clubes e em relação aos empresários, na perspectiva de ingressar no futebol e alcançar a independência financeira,

relacionamos com colonialismo, que, segundo Fanon (1983), obriga as pessoas que ele domina a se perguntar: em realidade, quem sou eu?

O maior contingente de jovens que iniciam a carreira como jogadores profissionais de futebol é originário das classes mais pobres da população[4] . Como essa classe tem mais dificuldades de acesso à escola, isso também contribui para a falta de conhecimento nesse grupo. Macedo (2006) considera que pela falta de conhecimento cria-se uma imagem folclórica do jogador de futebol, caracterizado por ser analfabeto, inculto, logo sem capacidade de reflexão, tornando-o mais vulnerável à doutrinação. Em certos casos, a incapacidade de questionar e o deslumbramento pela carreira levam o jogador à obediência e confiança cega em empresários, dirigentes e, especialmente, integrantes da comissão técnica. Ainda para Macedo (2006), esses jovens, em consequência dessas rotulações, constroem um mundo particular de comunicação pertencente apenas ao ambiente do futebol, caracterizado por expressões corporais e idiomáticas peculiares. Macedo também faz outras considerações como: os jovens jogadores, quando ingressam em uma equipe de futebol, passam a ter semelhanças identificáveis, como o tipo de roupa, a marca do carro, o jeito de vestir, a religiosidade, as crenças, os objetos de consumo, os assessórios de moda – brincos, colares, joias, corte de cabelo – , e, finalmente, culminando com uma constituição física típica dos atletas de futebol.

Scaglia (2003) pondera que o tipo de formação oferecida aos jovens jogadores leva ao interesse individual em prejuízo do coletivo. Esses garotos sofrem a influência da família, dos professores, dos empresários, dos profissionais do futebol e principalmente da mídia, para que se sintam como estrelas do futebol, bem antes de se tornarem uma verdadeira estrela. Os futuros jogadores de futebol estão mais preocupados com roupas, baladas, acessórios, tatuagens, celulares, do que com uma formação esportiva e humana.

Para Macedo (2006), além dessas características, ocorre também uma incorporação dos tabus, fetiches e um modo de conduta e atitudes que se caracteriza como moral e imoral ou que não combina com a imagem da classe. Como regra para pertencer ao grupo é preciso aceitar os valores e as normas de comportamentos impostos pelo mesmo, o que os conduz à segregação e ao conformismo. O pertencimento a esse grupo gera uma cultura específica compreendida e valorizada entre os seus componentes. Exemplo disso é a música, que passa a exercer um papel importante na comunicação entre seus integrantes. Segundo Macedo, os ritmos musicais de maior preferência dos jogadores são os classificados como pagode e sertanejo e, geralmente, também, os conjuntos e duplas que cantam esses gêneros musicais.

Continuando, o sociólogo Santos (2000, p. 54) contribui:

> [...] na esfera da sociabilidade, os indivíduos dão adeus à solidariedade, à generosidade e à emoção, pois “levantam-se utilitarismos como regra de vida mediante a exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante, de uma ética pragmática individualista.

A respeito do enunciado de Santos, percebemos que os futuros jogadores de futebol, na busca incessante de ingressarem no futebol profissional, muitas vezes, não medem esforços, deixando de lado princípios e valores coletivos, centralizando seus ideais no material. Conforme Kusch (1978), o problema do homem é centralizar-se nas coisas – seus pensamentos e suas preocupações estão no econômico. Para o autor, foi isso que fez o ocidente nestes últimos tempos. Vivemos em um mundo “coisificado”. Ainda para Kusch (2008), quando os europeus aportaram na América trouxeram consigo o sentido do “ser-alguém”, isto é, o “ser que quer ter”, relativo ao status socioeconômico que as profissões ou a origem lhes conferem. Entendemos que o ser-alguém é ter de viver de acordo com um papel social, pois segundo Kusch (2008), o mundo é comandado pelo “ser dos papéis”, em geral alcançado pela via do trabalho ou do estudo, em nossa pesquisa relacionado ao jogar futebol.

Nesse cenário, a maioria das crianças e jovens que chegam aos clubes de futebol provém de famílias humildes, muitas vezes sem condição financeira, cultural e conhecimentos necessários para análise de um contrato. Esses indivíduos vêm embalados pelo sonho de ascensão social, que lhes parece tão distante dentro da realidade a que estão condicionados. Ao chegarem no clube e terem a possibilidade de assinatura de um contrato o farão em posição subalterna, não estarão em condições de negociar e rejeitar as cláusulas que lhes serão praticamente impostas. Acreditamos que os futuros jogadores de futebol vivem o dilema de ser-alguém, e, quando conseguem – ingressando no futebol –, esquecem ou não foram preparados para atuarem na sociedade.

Segundo Giglio e Rúbio (2013), o atleta de futebol, quando consegue tirar proveito financeiro na carreira, muitas vezes assume uma postura acrítica em relação ao sistema esportivo do qual faz parte e, como consequência, não opina sobre as instâncias superiores do futebol profissional. Neste sentido, Kusch (1978) relata que o pensar dos grupos humanos está condicionado pelo lugar, ou seja, faz referência a um contexto estruturado mediante a intersecção do geográfico com o cultural.

Interpretamos que o jogador de futebol, na busca quase sempre insana pelo seu reconhecimento no futebol, perde sua autonomia e se torna um produto para os clubes e empresários. Os atletas que buscam se estabelecer no futebol devem suportar não apenas a subordinação ao clube empregador,

mas também a uma torcida exigente, a uma família esperançosa e a uma mídia sufocante. Nesse contexto, o jogador quase perde a sua identidade para ser – unicamente e a qualquer tempo –, jogador de futebol, ficando próximo de uma permanente disponibilidade.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Optamos por uma metodologia decolonial[5], pois buscamos uma aproximação com a realidade da América Latina, que requer outras visões de mundo capazes de lidar com as crises da modernidade, levando em consideração os conhecimentos e experiências das culturas locais. Nesse sentido, apoiamo-nos em conceitos de Fals Borda (1973, p. 9):

> [...] trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad.

Fals Borda propõe um pensamento sobre a região, elaborado na própria região, preocupado em interpretar e dar soluções próprias e originais aos principais dilemas sociais e políticos da América Latina.

O estudo foi realizado em três IES (Instituições de Ensino Superior) que possuem cursos de EF, na Região Metropolitana de Porto Alegre, e em três clubes de futebol do Rio Grande do Sul. A escolha dessas instituições visou a atender interesse deste pesquisador, considerando que nesses locais tivemos facilidade de acesso, face ao bom relacionamento profissional com os coordenadores das instituições.

Para preservar a identidade das IES-EF, adotamos as seguintes designações: IES1; IES2 e IES3. Já as instituições esportivas, os Clubes de Futebol (CF), além de estarem localizados no Estado do Rio Grande do Sul, deveriam possuir: profissionais formados ou que estejam cursando EF. Para preservar o nome dos clubes de futebol, adotamos como identificação: CF1, CF2 e CF3.

O número de participantes da pesquisa, foi de dezessete profissionais de EF. Os participantes foram distribuídos da seguinte forma: três professores de EF de IES que ministram ou ministraram disciplinas de futebol; três coordenadores de EF, que ministram ou ministram a disciplina de futebol na IES; quatro treinadores da categoria sub-16-17 de CF; três preparadores físicos da categoria sub-16-17 de CF; dois coordenadores técnicos dos CF que trabalham com a categoria sub-16-17; e dois coordenadores gerais das categorias de base dos CF. Para preservar a identidade das instituições e dos profissionais de EF participantes da pesquisa, utilizamos letras e números para identificá-los. Letras

para designar a função do participante e depois o local do trabalho, se na IES ou no CF. Utilizamos números para diferenciar as instituições.

A seguir, relacionamos instituições e profissionais: CoEF-IES1 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 1; PFu-IES1 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 1; CoEF-IES2 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 2; PFu-IES2 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 2; CoEF-IES3 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 3; PFu-IES3 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 3; CGCB-CF1 – coordenador geral das categorias de base do clube de futebol 1; CoT-CF1 – coordenador técnico das categorias sub-16 e sub-17 do clube de futebol 1; TF17-CF1 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol 1; PF17-CF1 – preparador físico da categoria sub-17 do clube de futebol 1; TF16-CF1 – treinador da categoria sub-16 do clube de futebol 1; PF16-CF1 – preparador físico da categoria sub-16 do clube de futebol 1; CoT-CF2 – coordenador técnico da categoria sub-17 do clube de futebol 2; TF17-CF2 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol 2; CGCB-CF3 – coordenador geral das categorias de base do clube de futebol 3; TF17-CF3 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol 3; PF17-CF3 – preparador físico da categoria sub-17 do clube de futebol 3.

Nesta pesquisa, efetuamos uma análise dos participantes segundo as funções que exercem. Nesse sentido, os grupos ficaram classificados em: G1 – três coordenadores de EF das IES; G2 – dois coordenadores gerais de futebol; G3 – dois coordenadores técnicos; G4 – três preparadores físicos; G5 – quatro treinadores de futebol; e G6 – três professores de futebol das IES. A análise concentrou-se na seguinte questão: Quais as razões, na visão de profissionais de EF, que possam estar contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol?

Selecionamos para análise os discursos congruentes dos participantes – através de entrevistas semiestruturadas – sobre a temática. Segundo Van Dijk (2013), na ACD é necessário fazer escolhas e selecionar as estruturas mais relevantes a serem analisadas no estudo de um problema social. Optamos em limitar os discursos que possuíam contextos semelhantes entre os grupos, isto é, amostra por saturação.

Conforme Van Dijk (2013), há uma inter-relação das experiências cotidianas, como a intervenção profissional, com a linguagem e o contexto cultural que se reflete no discurso. Também aqui optamos em limitar os discursos que possuíam contextos semelhantes, conforme amostra por saturação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética de duas IES de EF, via plataforma Brasil. A primeira foi a IES3: CAAE – 19579019.2.0000.5307; Parecer n. 3.622.692. O pesquisador atendeu a todas as recomendações do Parecer nº 3.568.544. A segunda foi IES1: CAAE – 19579019.2.3001.5308; Parecer nº 3.751.358. O projeto está aprovado conforme a Resolução nº 466/12 do CNS.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Em vista da dificuldade de uma metodologia decolonial, e observando, na literatura, propostas híbridas[6] para pesquisas nessa perspectiva, identificamos na ACD (Análise Crítica de Discurso) sócio cognitiva[7] de Teun A. Van Dijk uma proposta de análise de dados alinhada com nossa pesquisa. Assim, nos propomos a analisar criticamente as razões, na visão dos profissionais de EF, que possam estar contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol, através de uma análise social, cultural e política dos pesquisadores. Segundo Van Dijk (2013), a ACD não fornece um método pronto para o estudo dos problemas sociais, mas enfatiza que, para cada problema social, é necessário fazer escolhas e selecionar as estruturas mais relevantes a serem analisadas no estudo do fenômeno.

Começamos pelo grupo dos coordenadores de Educação Física (CoEF), para esse grupo às razões para a produção de “pés de obra” no futebol, passam pela influência dos aspectos positivos do futebol divulgados na mídia, muitas vezes, desinformando, ou mostrando apenas o lado positivo desse esporte: “Outro fator que atrapalha muito, é que tem muita gente falando muito o que não sabe, infelizmente no Brasil culturalmente, temos milhões de técnicos, árbitros, e pessoas que pensam que sabem muito sobre o futebol, pois muitas vezes tem o microfone e a câmera a disposição” (CoEF-IES3). [...] “Muitas vezes se cria a polêmica no futebol, porque a polêmica ‘faz parte do negócio’, porque se não tem polêmica não vende, não cria audiência” (CoEF-IES3). [...] “A mídia influencia muito nessa questão que jogador de futebol não precisa estudar” (CoEF-IES2). [...] “A gente vê a mídia dizendo muita bobagem, a mídia atrapalha muito, principalmente esta questão da educação, o ensinar futebol” (CoEF-IES2).

Neste sentido, Amaral, Thiengo e Oliveira (2007) consideram que há uma grande influência da mídia esportiva, pois enfatiza principalmente o lado positivo da profissão, destacando o sucesso de alguns dos principais jogadores de futebol. Compartilhando com o pensamento anterior, Rocha e colaboradores (2011) e Soares e colaboradores (2011) expõem que não é difícil entender os porquês de muitos jovens que, em sua maioria, são advindos das camadas populares, sonham em fazer parte

desse mundo que, aparentemente, é um “oásis de riqueza e sucesso”, como divulga parte da mídia esportiva brasileira.

Entendemos, que os aspectos negativos do futebol – como a dificuldade para o jovem tornar-se um jogador profissional de futebol, os salários de jogadores de futebol no Brasil, que de um modo geral são baixos[8] se considerarmos o desejo de mobilidade social e econômica dos jovens e suas famílias – são pouco apresentados pela mídia. Conforme Soares e colaboradores (2011), notícias sobre a realidade dos jogadores brasileiros até são circuladas na mídia, porém, não são enfatizadas – o destaque é dado para as carreiras de sucesso esportivo e financeiro. Para Souza e colaboradores (2008), as histórias dos poucos bem-sucedidos continuarão a aparecer na mídia para alimentar o sonho dos jovens talentosos das camadas populares; as dos malsucedidos seguirão se multiplicando e ficando apenas guardadas na memória daqueles que apostaram o melhor de suas vidas e vivem apenas da lembrança de que a sorte um dia lhes escapou dos pés. Conforme Van Dijk (2013), os discursos dominantes não apenas expressam e exercem o poder dominante, mas também se adaptam à construção de modelos mentais e representações sociais desejados, ou seja, propõem-se a influenciar, manipular ou controlar a mente desses jovens.

Percebemos que a mídia, de forma indireta, incentiva que o lugar do futuro jogador de futebol é no campo e não na escola, bem como que o jogador de futebol tem que jogar e não pensar, deve treinar para ser um “produto” que conquiste títulos e lucros para suas equipes, torcedores e empresários. Desta forma, a mídia passa a mensagem de que o futuro jogador profissional não precisa estudar como os outros estudantes, pois seu objetivo para com a sociedade do futebol é fazer gols e alegrar seus torcedores. Ou seja, a mídia, à sua maneira, incentiva a produção de sujeitos “pés de obra”.

Na mesma linha do anterior, relacionamos o discurso dominante com os mecanismos de subjugação colonial, conforme traz Mignolo (2004). Para o autor, o dominador utiliza múltiplos mecanismos de subjugação pelo convencimento de que é o certo, o justo, o verdadeiro, estabelecendo regimes de verdade, onde os valores particulares passaram a circular como verdades universais, naturais, e cuja força de convencimento reside em sua reafirmação constante pelos discursos autorizados. Ainda nesse sentido, para Van Dijk (2018), quem determina o tipo de notícia/discurso, que será divulgado na imprensa, é quem manda, ou seja, a elite. O repórter pode até ser contrário, mas quem define é o editor, que segue as normas do dono da empresa, que faz parte da elite, bem como o diretor do clube de futebol. Conforme Van Dijk (2018), é na alta cúpula (elite) que os interesses básicos são formulados, negociados e decididos. Desta forma, concluímos que os editores de jornal precisam ter acesso aos

principais dirigentes do futebol, para seus repórteres conseguirem as melhores notícias, trazendo os melhores patrocinadores para sua empresa, e os diretores de clube precisam que a imprensa noticie aspectos positivos de seus clubes, para terem também os melhores patrocinadores. Assim, é conveniente para ambos mostrar o lado positivo do futebol, pois só assim continuarão atraindo mais torcedores, patrocinadores e aumentando seu capital.

Continuamos nossa análise sobre as razões para a produção de “pés de obra” no futebol, agora na perspectiva dos coordenadores gerais das categorias de base (CGCB), o grupo destacou três aspectos: a formação deficiente dos profissionais de futebol, a obrigação legal do estudo e a influência das redes sociais. Quanto à formação deficiente dos profissionais que trabalham com o futebol, para o CGCB-CF1 os profissionais deveriam ter um conhecimento para além da *performance* de jogo: *“Falta uma melhor formação hoje, eu falo para as pessoas que não é só futebol, a formação é mais que isso, hoje eu leio livros de educação e não de futebol” (CGCB-CF1). [...] “Hoje existe muitos cursos de especialização no futebol, o principal é o da CBF, mas ele é muito específico na parte tática, falta uma formação mais humana, que é muito importante hoje para trabalhar com pessoas” (CGCB-CF1). [...] “As pessoas depois de formarem-se, fecham-se muito na parte técnica e tática, e as vezes, é a questão humana que faz toda a diferença” (CGCB-CF1).*

A fala dos CGCB colabora com a afirmação de Estermann e Gomes (2017), quando estes afirmam que os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante. Na mesma linha, conforme Grosfoguel (2016), a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade, continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. Segundo Drubscky (2014), para trabalhar no futebol é importante que o profissional tenha o domínio de um saber-fazer-ensinar. Para Procópio e Procópio (2016), os cursos de EF primam pela formação integral do profissional, dando a ele formação geral em muitas áreas para que possam orientar-se diante da diversidade da profissão.

Entendemos que a formação do profissional de EF para trabalhar com futebol deva ter objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação bem definidos, na perspectiva da formação de indivíduos autônomos, com capacidade de atender a diversidade de aplicação do conhecimento nas diferentes possibilidades de atuação/trabalho. Defendemos, também, que para uma formação profissional para trabalhar no futebol, há necessidade de uma formação ampla, que ainda está

vinculada a situações como ter sido ou não um jogador, o tempo de atuação profissional, entre outros aspectos, pois, “só sabe de futebol quem sabe mais do que futebol”.

No sentido do referido acima, o conceito de “epistemes disruptivas” de Achinte (2012) corrobora nosso entendimento, pois, segundo a autora, é necessário buscarmos outros locais de produção do conhecimento que tragam novas referências, novas formas de ser e estar no mundo, novas formas de construção de sujeitos, desvinculadas do conhecimento tradicional. Na mesma direção, relacionamos o pensamento popular de Kusch (1978), que nos apresenta outro modo de “ser” e isso exige outra postura filosófica e novas metodologias que sejam capazes de reconhecer o saber popular como um pensar legítimo. Para o autor, dentro de uma lógica ocidental construímos o saber ancorado na necessidade de definição – devemos sempre responder à pergunta “o que é?”. No pensamento popular, “tudo está,” nem tudo é determinável, pois com relação aos deuses, por exemplo, não se pode afirmar “isto é”.

No sentido do anterior, compreendemos que existe, hoje, a necessidade fundamental dos profissionais que objetivam trabalhar no futebol, buscarem uma capacitação voltada para a formação humana *próxima da sua realidade, envolvido em seu próprio viver, perto do “seu” social e cultural. Este profissional deve superar o modo convencional de trabalhar no futebol, deve primar pela relação sujeito-sujeito, que permita encontrar o fundamento do humano.*

A outra temática enfatizada nas suas falas dos CGCB é a obrigação para os jovens atletas estudarem. A palavra “lei” foi citada em seus discursos, bem como “exigência”: *“Nós tentamos de todas as formas que eles frequentem a escola, primeiro porque é importante para formação deles, depois porque é lei” (CGCB-CF1). [...] “É porque é lei como me ensinou uma pedagoga aqui do clube. E se é lei temos que cumprir” (CGCB-CF1). [...] “A gente aqui exige que todos os atletas com idade escolar estejam matriculados na escola, pois a federação de futebol exige matricula na escola quando são federados” (CGCB-CF3).*

Sabemos da importância dos jovens frequentarem a escola. Segundo Dayrell (2001), a escola representa um papel sociocultural importante na vida dos jovens – o estar na escola visa a integrar, socializar a criança/adolescente ao meio/vida. Também sabemos que é obrigação, por lei, que crianças e jovens frequentem a escola. O direito social à educação está consagrado no preâmbulo da Constituição Brasileira, que representa a carta de intenção e de compromisso do Estado soberano. Conforme o ECA (Brasil, 1990), a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo dever do Estado, conforme Art. 20, I da Constituição Federal, garantir: “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso quando estavam na idade própria”. (Brasil, 1988).

Para Rosa (2009), a partir do momento em que um clube recebe um garoto em sua idade escolar obrigatória torna-se corresponsável junto à família, pelo atendimento à legislação (Lei nº 9.394/96) que trata da obrigatoriedade da frequência escolar no ensino fundamental, contribuindo para formar cidadãos no amplo sentido do termo. Mas, conforme a autora, o que ocorre na prática é o contrário: os clubes são os primeiros a afastar ou a não contribuir para a frequência escolar dessas crianças/adolescentes. Segundo Rosa, infelizmente alguns clubes enxergam nestes menores a perspectiva de ganho/capital. O desejo do acúmulo desenfreado de dinheiro prevalece, em detrimento da obrigação social que essas instituições teriam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em relação à formação cidadã dos estudantes-atletas referida pela autora, identificamos que a escola e a universidade pouco estão contribuindo, pois transferem essa responsabilidade de formar jogadores e cidadãos livres de preconceitos para os clubes, mesmo sendo a profissão de jogador de futebol uma das mais procuradas pelos jovens das classes populares. Neste sentido, os clubes também se abstêm dessa formação, pois, seus objetivos estão relacionados à *performance* esportiva e econômica que esses atletas poderão proporcionar no futuro. Essa pouca ou nenhuma dedicação da escola, da universidade e do clube à formação integral dos jovens atletas contribui para que estes se tornem futuros sujeitos “pés de obra”.

Percebemos que, para os clubes, é uma posição muito cômoda de não formar jogadores conscientes da sua imagem na sociedade, pois quanto menor for o conhecimento do jogador sobre a sua influência na sociedade e seu poder de “fala”, mais facilmente serão manipulados por clubes, imprensa, torcedores e empresários. Segundo Giglio e Rúbio (2013), os jogadores com algum posicionamento crítico, e que enfrentam essa estrutura, quando não atingem os resultados no campo são descriminados por colegas, imprensa e, muitas vezes, até pelos torcedores de seus clubes.

Estabelecemos uma relação do discurso de Rosa (2009) sobre como alguns clubes enxergam seus atletas em formação – apenas na perspectiva de ganho/capital, do desejo do acúmulo desenfreado, em detrimento da obrigação social – com a teoria da colonialidade do poder[9], de Quijano (2005). Para

o autor, a conquista das Américas resultou uma supostamente distinta estrutura biológica, que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Conforme Quijano, essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Neste sentido, também foram estabelecidas a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Para os conquistadores, as benesses do capitalismo, para os conquistados as agruras da escravidão e servidão. Complementando o discurso de Rosa (2009), em pesquisa realizada por Damo (2005), apontou que os centros de formação de atletas de futebol no Brasil, apesar dos limites legais[10], são totalmente livres na gestão de sua política pedagógica de formação de atletas, alguns desconsiderando até o dever de escolaridade na idade própria.

Ainda nessa temática, para Loureiro (2007) as instituições futebolísticas trazem o ECA em sua documentação, como referência para atendimento às crianças e adolescentes. Porém, a exigência de performance e de exploração do corpo dos adolescentes são preocupantes a partir das relações estabelecidas entre capital e trabalho – na realidade, muitos atletas não recebem nem mesmo ajuda de custo pelo seu “pé de obra”. Ao analisarmos os discursos dos CGCB ficou uma dúvida: eles entendem que os jovens deveriam estar na escola por lei – obrigação – ou têm convicção da importância da frequência dos jovens à escola? Pela formação dos CGCB, com especialização e mestrado e pelo discurso a respeito da importância de estudar

“Acho que todo mundo precisa estudar” (CGCB-CF1); “Quando ingressei no futebol fiz muitos cursos para aprimorar-me na área” (CGCB-CF3) –, acreditamos que os CGCB têm convicção da importância da escola. O que questionamos é se no momento de confrontação entre os objetivos do clube e as obrigações escolares, qual a tomada: obrigação e convicção ou preservação do emprego e nem tanta convicção. Entendemos que os clubes de futebol têm a obrigação social irrefutável de exigir dos seus atletas não só a frequência, mas também um bom aproveitamento escolar, deixando claro que só joga quem estuda.

Um discurso chamou nossa atenção como fator da dificuldade dos jovens de frequentar a escola – a influência das redes sociais. Segundo o CGCB- CF1, as redes sociais fazem parte do dia a dia dos jovens atletas e muitas vezes mais atrapalham do que ajudam. *“Para mim está claro que os meninos sabem jogar futebol, mas as vezes, eles não têm educação nem cultura para tornarem-se atletas. Hoje as redes sociais atrapalham muito” (CGCB-CF1).* Atualmente existem diversas opções de redes sociais que fazem as pessoas acessarem por horas mensagens e visualizações e, obviamente, os jovens

jogadores de futebol fazem parte desse grupo. Conforme Alcântara (2013), existe o costume de estarmos presentes em diversas redes sociais *online*, muitas vezes com mais de um perfil e endereços de *e-mails*, possibilitando trocas de informações em grandes velocidades. Sabemos que no contexto atual, existe uma pressão social muito grande, que nos força a agir de modo a acompanhar a preferência dos demais. Ocorre que, nas redes sociais, essa pressão aumenta de uma forma exponencial, pois nossas ideias não estão expostas aos pequenos grupos, como ocorria antes. Agora são divididas e multiplicadas com algumas centenas ou milhares de pessoas, o que nos coloca, muitas vezes, sob pressão para aceitação de algo que em geral não acataríamos, o que acontece intensamente com os jovens atletas. Verzani (2017) realizou uma pesquisa relacionada a redes sociais e jogadores de futebol. O resultado demonstrou que 94,0% dos participantes fazem uso das mesmas redes, todos os dias da semana, o que revela a sua importância no cotidiano das pessoas. Outro dado apontado na pesquisa: metade de todos os participantes já tiveram problemas nas redes sociais com torcedores e jornalistas. Em relação ao estresse e o enfrentamento por parte dos atletas, face às situações que as redes sociais proporcionam, 77,0% dos participantes responderam preocupar-se com o que é postado em seus perfis e também em outros ambientes *online* ligados a estes.

As tecnologias trouxeram a exposição das pessoas nas redes sociais, fazendo com que muitos acabem expondo exageradamente sua vida pessoal, de acordo com Alcântara (2013), face ao grande desejo de saber cada vez mais sobre pessoas, que passam a ter sua vida mais pública. Desta forma, a tecnologia possibilita uma exposição que pode virar uma armadilha, pois não sabemos como estas informações serão usadas, para o bem ou para o mal. É notório que os usuários – aqui, no caso, os jogadores – usam o tempo livre que tem para bater papo no *Facebook* e *Twitter,* ou então ver fotos no *Instagram.* No entanto, o que eles não percebem são os segundos preciosos que gastaram. São minutos e horas que poderiam ser utilizados em outras atividades, mais produtivas e instigantes, mas que acabam sendo empregadas em curtidas e compartilhamentos desnecessários. Neste contexto, relacionamos a situação ao que pensa Kusch (1978) a respeito de nosso estar. O autor alerta para o fato de que somos marcados pela ocidentalização e, em consequência, analisamos a realidade a partir de um ponto de vista já internalizado, que surge como a única referência possível para pensarmos. Desse modo, pensar de outras formas significa agir irracionalmente, fora de uma ordem estabelecida que não aceita novas racionalidades, como a de “estar no mundo”, isto é “contempla-lo”. Concordamos com o autor, pois hoje vivemos na busca de uma existência que precisa ser constantemente afirmada.

O terceiro grupo analisado foram os coordenadores técnicos (CoTs). Analisando o discurso desse grupo, sobre as razões da produção de “pés de obra” no futebol, destacamos o futebol visto como um negócio que visa ao lucro. Para o CoT-CF2, os clubes só enxergam o *business*: *“Os clubes profissionais enxergam os atletas como um produto” (CoT-CF2). [...] “Agora tem outro fator o econômico, como vou cobrar do Ronaldinho para ele estudar? Ele ganha 1 milhão por mês, o fator econômico é muito importante, neste sentido, até o pai tira o menino da escola” (CoT-CF2).*

O futebol, um negócio milionário, conta com inúmeras empresas investindo milhões de reais nesse esporte, principalmente para pagar os altos salários dos jogadores de futebol na atualidade. Este é um dos principais motivos que levam milhares de jovens e suas famílias a ver no futebol um meio possível de rápida ascensão social, tornando-se uma das razões de abandono precoce da escola. Para Rosa (2009), o desejo do acúmulo rápido de dinheiro prevalece em detrimento da obrigação social que essas instituições teriam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O futebol negócio, com a influência da mídia, segundo Leite (2008), impõe que as pessoas, especialmente das camadas sociais de menor poder aquisitivo, mais pobres, busquem nele a possibilidade de melhoria de sua situação financeira. Sendo assim, o papel da mídia é mostrar e idolatrar alguns pouquíssimos atletas que conseguem obter sucesso através do esporte e fazer com que estes passem a servir como modelos para milhões de pessoas que tentarão em vão este mesmo sucesso. Relacionando com ACD, para Van Dijk (2013), as informações que a mídia transmite normalmente são passadas pelas maiores instituições da sociedade, como governo, corporações de negócio, clubes de futebol, entre outros. Normalmente, os lideres dessas instituições são pessoas da elite econômica, e as informações que eles enviam para a mídia, raramente irão colocar que futebol é puro negócio e que os jogadores são tratados como produtos visando a gerar lucros.

A fala do CoT-CF2: *“vou cobrar do Ronaldinho para ele estudar?”* remete ao imaginário do jovem atleta, que pensa que apenas treinando e jogando futebol se tornará uma pessoa “bem-sucedida”. Acreditamos que esse imaginário também esteja interiorizado no pensamento dos formadores. Nesse sentido, nos reportamos, novamente, ao conceito de colonialidade do poder, pois se trata de um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no *lócus* do colonizador – o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Entendemos que o fato de enriquecer através do futebol, muito enfatizado pela mídia e pela sociedade do futebol, não torna o atleta um cidadão. Mesmo que muitos jogadores sejam bem-sucedidos

financeiramente, esses não deixam de caracterizarem-se como sujeitos “pés de obra”. Fatos, neste aspecto, se sucedem cotidianamente com as estrelas mais bem-sucedidas do futebol brasileiro. O não se posicionar sobre o racismo e depois ser vítima dele; embarcar em negócios escusos, influenciado por seus pares, e ser preso por essas negociatas; ser enganado por empresários e explorados por “pseudo-amigos”; envolver-se com drogas; ser acusado de estupro; ficar na falência financeira e moral; ser utilizado e explorado politicamente por clubes e candidatos; proporcionar exemplos negativos dentro e fora do campo, para crianças e adolescentes que têm esses jogadores como ídolos. Acreditamos que o objetivo dos jogadores de futebol e dos que os cercam, deva ir além da ascensão econômica. Mas, para isso, eles têm que ser estimulados com um “outro” pensar.

Em relação as falas do grupo dos preparadores físicos (PFs), sobre as razões da produção de “pés de obra” no futebol, dois aspectos se destacam: a visão do senso comum sobre o jogador de futebol e a escola no modelo tradicional que desperta pouco interesse. O discurso do senso comum de que “jogador de futebol não precisa estudar”, foi abordado também nas falas de outros jogadores/participantes. Os PFs ressaltaram que os torcedores são os principais agentes dessa afirmativa. “Os meninos ainda são afetados por esse discurso do senso comum, principalmente quando começam a destacar-se” (PF-CF3). [...] “A gente vê muito isso aqui no dia a dia, o torcedor quer ver o atleta dando alegria para ele, o torcedor não quer saber como o atleta está como pessoa, como ser humano, isto não importa” (PF17-CF1). [...] “A gente vê ex-atleta que não estudaram em situação difícil, o torcedor olha e comenta que lembra dele e diz que ele jogava muito, mas não quer saber se ele estudou e como está a vida dele [...]” (PF17-CF1).

Analisando essas falas a respeito dos torcedores, verificamos um direcionamento no problema. Isto é, os torcedores (eles) são os grandes influenciadores para que esse discurso se mantenha. Já os profissionais do futebol (nós) não concordam com esse discurso. Entendemos que nessas falas, aparece o discurso ideológico que representa “nós” versus “eles”, considerado por Van Dijk (2018)[11] como “nós os certos” e “eles os errados”.

Para além disso, fica um questionamento: Será que esses profissionais que estão criticando os torcedores, num momento de decisão do seu time abririam mão dos seus atletas em detrimento da escola? Acreditamos que não, tanto para os torcedores, jogadores, diretores e profissionais o futebol, o jogo está em primeiro lugar, e a formação escolar em segundo ou terceiro. Segundo Rosa (2009), muitos clubes de futebol estão "presos a uma única cultura", a do lucro e do capital, esses clubes tornam-se "não apenas cegos, mas míopes” quando se trata deles mesmos. Um fato noticiado no site

globoesporte.com[12] causa inveja para alguns professores de EF que entendem que a formação está em primeiro lugar: “Aos 17 anos, meia do Bayer tem prova na escola e fica fora contra Atlético de Madrid”. O jogo era pela maior competição da Europa, a Champions League. Não sabemos se um dia nossos clubes conseguirão realizar uma atitude dessas, mas acreditamos que o discurso que “jogador de futebol não precisa estudar,” deve ser condenado em todos os espaços em que esta opinião for emitida.

Relacionamos esse discurso do senso comum, de que jogador não precisa estudar, com mais um discurso estigmatizado na sociedade brasileira, que considera que o brasileiro possui o “dom” para jogar futebol. Observamos discursos em programas esportivos, conversas de bares, na família e outros meios sociais, enfatizando que “brasileiro nasceu para jogar” – frase de uma campanha de uma marca internacional de artigos esportivos. Para Damo (2008), a força do “dom” reside na crença dos grupos que o reconhecem e o manipulam. Para o autor, são as configurações sociais – que geram o “dom” – as responsáveis por orientar a sua manipulação. Na mesma linha, para Loureiro (2007), a desmistificação do jogador de futebol, numa relação com a educação, está vinculada à cultura pré-estabelecida na sociedade quando se fala na paixão nacional, o futebol.

Consideramos que essa visão distorcida do senso comum – de que “jogador de futebol não precisa estudar” – corroborado por parte da mídia, tem afetado diretamente jovens e suas famílias que buscam no futebol um projeto “único de vida”. Esse pensamento institucionalizado tem afastado os jovens atletas dos bancos escolares, bem como de uma formação que contemple, além da prática esportiva, aspectos socioculturais e de formação humana/cidadã. O discurso que jogador deve apenas jogar e produzir resultados esportivos, tem levado muitos jovens jogadores a tornarem-se sujeitos “pés de obra”, isto é, passando a ser um item para os clubes e empresários.

Outra razão relatada nos discursos dos PFs, também presente nos discursos de outros jogadores/participantes, diz respeito à escola tradicional, pouco atrativa para os jovens atletas. Segundo o PF17-CF1, o currículo não atende expectativas dos jovens atletas, pois está longe da sua realidade. *“Conversamos muitos com os atletas, mas eles fazem de tudo para não ir as aulas, porque estão pensando nos treinos, e a aula acaba sendo uma coisa mais monótona para eles. Para eles o mais importante é o desgaste físico, e a escola acaba ficando em segundo plano, por mais que a gente fale da importância dela” (PF17-CF1). [...] “O problema é de questão social educacional, nunca tive aula de educação financeira na escola nem na universidade, isso, poderia ser acrescentado ao currículo escolar” (PF17-CF1).*

Compreendemos que, entre as dificuldades pelas quais passa a escola no Brasil, destaca-se, atualmente, o desinteresse por parte de muitos estudantes, principalmente dos jovens atletas de futebol. Frequentam as aulas por obrigação, participando pouco das atividades básicas. São descrentes de qualquer iniciativa dos professores e não vislumbram, como já foi dito antes, possibilidade de uma ascensão profissional imediata via escola, em comparação com o que podem alcançar pelo futebol. Neste sentido, Soares e colaboradores (2011) consideram que a dedicação aos estudos está longe do imediatismo dos jovens, principalmente os que frequentam esse modelo de escola.

De acordo com Marques (2008), seria importante a criação de um currículo que atendesse as expectativas dos estudantes, pois, diminuiria a defasagem escolar, considerando que o estudante-atleta possui uma rotina diferenciada em função da necessidade de conciliar estudo, treinamentos, competições e viagens. O autor propõe que uma parceria escola/clube pode oferecer um calendário adaptado e um currículo com disciplinas que abordem temas específicos do esporte, inclusive com orientação vocacional para melhor definição da carreira. Entendemos que esse currículo deva partir da realidade dos estudantes, com “disciplinas” relacionadas com suas vivências e contextos sociais. Nesta direção, os clubes, em seu ambiente de trabalho, contribuiriam na formação, em consonância com a escola, complementando o currículo escolar com temas direcionados a realidade de seus atletas. Mas, infelizmente, ainda estamos presos ao modelo eurocêntrico de currículo, distanciado da realidade “deles”.

Nessa lógica, nos reportamos a Grosfoguel (2016), pois, para o autor, estamos reduzidos a aprender teorias e experiências de uma região particular do mundo, com suas dimensões muito particulares, e aplicá-las em outras realidades, mesmo que as experiências sejam completamente diferentes das outras regiões. Acreditamos que seja necessário, uma política urgente, no Brasil, que ampare a formação esportiva e escolar compatibilizada, para que a vitória de uma minoria não continue a camuflar o insucesso de milhares de garotos, principalmente em regiões menos favorecidas economicamente. Interpretamos que esta ação corresponde à velha e ingênua crença do progressismo de libertar a todos pela educação ou pelo trabalho, sem querer aprofundar o problema. Concordamos com Kusch (1978), conjecturando que a subjetividade/conhecimento popular pode ser um ponto de partida para trabalhar na relação com as políticas públicas.

Além de trabalhar com conhecimento popular, entendemos que a escola pode relacionar esse conhecimento com a tecnologia. Consideramos que, hoje, a tecnologia está ocupando muito o tempo

dos jovens, e, se a escola não entender isso, vai ficar cada vez mais distante de seus estudantes. Percebemos que grandes transformações estão acontecendo, principalmente pelo avanço tecnológico, onde cada dia são criados novos produtos, feitas novas descobertas e os jovens lidam facilmente com essas mudanças. Compreendemos também que a escola tem que “se reinventar” se deseja sobreviver como instituição educacional. Cremos também, ser essencial que o professor se aproprie da gama de saberes, advindos das tecnologias digitais e da comunicação, para aplicar em sua prática pedagógica, visando a atrair a atenção dos “novos estudantes”.

Além disso, acreditamos que para minimizar essa visão – pouco atrativa, que os jovens jogadores têm da escola – seja importante que a escola e clube compreendam as diferenças entre os estudantes-atletas enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. Ao continuarmos com os mesmos hábitos e tradições, na escola e no clube, continuaremos formando sujeitos “pés de obra”. Faz-se necessário que as escolas com presença de estudantes-atletas contribuam para o atendimento das necessidades e demandas desse grupo diferenciado. Isso significa não apenas mudar serviços, mas trabalhar em outra perspectiva, que contemple a diversidade cultural e social desses estudantes-atletas. Cremos, também, que o clube deve dar suporte pedagógico aos atletas e manter um canal de comunicação efetivo entre as instituições.

O quinto grupo analisado, sobre as razões de produção de “pés de obra” no futebol, foi dos técnicos de futebol (TF). Os TF enfatizam o aspecto da alta carga de treinamento que os clubes submetem os jovens atletas. Narram: *“O meio do futebol não é favorável ao atleta dedicar-se paralelamente a uma outra situação, se o atleta vai mal num jogo importante porque estava cansado, pois treina dois turnos e estuda à noite, o que tu vais ouvir é ‘porque está estudando, ele tem que estar bem é para jogar’” (TF-CF3). [...] “Um tempo maior de descanso, ainda mais aqui que a gente cobra bastante, no alto nível como aqui” (TF17-CF1). [...] “Conciliar os dois é difícil, uma vez que o atleta “trabalha”, ele não está jogando como brincadeira, ele está jogando numa exigência de performance” (TF16-CF1).*

Analisando esses discursos sobre a carga de trabalho como causa da dificuldade de conciliar futebol e estudo, em que há prioridade dos treinos em detrimento dos outros fazeres, verificamos uma certa contradição quando os jogadores/participantes exaltam, em suas falas, a importância da escola e da formação humana. Em verdade, os discursos evidenciam que os jovens são tratados como profissionais, mesmo estando numa fase de formação.

O discurso do poder de forma “enviesada”, conforme enfatiza Van Dijk (2013) na ACD, está demonstrado, pois há discurso apregoando a importância da escola, mas o treino prevalece como prioridade: *“[...] ele não está jogando como brincadeira, ele está jogando numa exigência de performance” (TF16-CF1); “[...] a gente cobra bastante, no alto nível como aqui” (TF17-CF1).* Entendemos que a relação clube/treinador/jogador caracteriza-se, em conformidade com Van Dijk (2013), pelo discurso do abuso do poder, pois as falas evidenciam uma conotação de hipocrisia. No momento da confrontação da carga de treino/jogo, com o espaço para escola ou outros espaços sociais, o discurso do objetivo da *performance* no futebol prevalece. Conforme Scaglia (2003), o tipo de formação oferecida aos jovens atende interesses do treinador e do clube, em prejuízo da formação integral dos jovens. Nesta linha, para Damo (2006), a conversão de pessoa em produto é um processo ao qual são submetidos todos os futebolistas, pela simples razão de que existe um mercado de compra e venda muito bem estruturado.

Temos conhecimento de que, nos clubes de futebol, muitos meninos chegam com 13 ou 14 anos, de muitos lugares distantes, para tentar a sorte. Com esperança de que os filhos alcancem o sucesso no futebol, os pais delegam poderes aos clubes para a formação dos jovens, o que cria a oportunidade de as instituições priorizarem a formação futebolística. Nessa formação, muita coisa da infância/adolescência se perde – o menino com 13 ou 14 anos, quando ingressa num clube de futebol, deixa de ser criança para ser um profissional. Já não pode sair, conviver com amigos, ir ao cinema ou ao shopping, brincar, jogar bola na rua, levar uma vida de criança/adolescente, pois não pode se machucar, tem que ficar concentrado para o jogo ou tem que descansar para o próximo treino. Em decorrência disso, presumimos que os clubes de futebol não estejam preocupados em formar um cidadão, querem produzir um robô/produto. E esse robô/produto tem que ir para dentro do campo e resolver os problemas do clube. Se não resolver, é retirado e substituído por outro robô/produto. Analisando os discursos, percebemos que muitas falas são “para inglês ver”, isto é, um discurso oficialista – no fundo, o que importa é o “gol”. Diante das evidências, acreditamos que os clubes, na figura de seus treinadores, dirigentes e coordenadores, falam da importância da escola na formação dos jovens só porque as leis determinam a obrigatoriedade da escolarização, não por “convicção de vida”.

Outra questão que destacamos no discurso sobre a carga de trabalho refere-se aos interesses dos clubes e dos treinadores: *“Os treinadores não podem pensar só em si, eu quero só jogador” (TF-CF3).* Consideramos que o objetivo dos treinadores nas categorias de base difere do objetivo dos clubes. Os

treinadores se utilizam de equipes de base como trampolim para um dia serem treinadores da categoria profissional. Já os clubes têm como objetivos, com as categorias de base, a formação de jogadores para a equipe profissional e, também, que os atletas sejam negociados com outras agremiações, como forma de manutenção e saneamento das finanças. Na perspectiva de se tornar treinador da equipe principal, os treinadores da base tentam possibilitar aos jovens uma incorporação mais rápida do conceito de atleta, habituando-os a uma vida regrada e disciplinada, com treinos em horário integral e preparações específicas, além do aprimoramento dos aspectos técnicos e a consolidação das noções táticas.

Segundo Brüggemann (2004) *apud* Freitas e Balzano (2012), essa pressa no treinamento de base pode ocasionar, posteriormente, limitações de rendimento irrecuperáveis de forma plena. Isso pode se transformar em algo determinante, de forma negativa, no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos jovens, interferindo no aspecto psicológico, inclusive para além do campo desportivo. Percebemos que treinadores e preparadores físicos da base aplicam treinos no modelo de equipes profissionais, determinam em que posições os jogadores devem atuar e o que precisam fazer, tratando as crianças e os jovens como adultos, não abrindo espaço para os questionamentos, muitas vezes pela falta de capacidade para responder às questões. Treinam, por longo tempo, o corpo para a *performance* física, técnica e tática, deixando de lado a dimensão humana. Os futuros jogadores são formados sob o modelo do famoso ensino bancário (Freire, 1996), para ser a geração *Mac Donald*, onde não podem “pensar fora do modelo”, são formados para serem sujeitos “pés de obra” e não atrapalharem o processo e a estrutura já estabelecidos no clube e futebol.

Nessa temática, conforme Cunha (2018), é possível perceber uma forte relação de subordinação entre as partes, que se aproxima muito mais de um vínculo de aprendizagem profissional do que o esporte educacional. As crianças/jovens possuem horário fixo de treino, não podendo se eximirem da rotina de competições, treinamento e preparo fixo – são cobradas pela vitória, ficam, muitas vezes, afastadas das famílias, que moram no interior, a alimentação é feita com base em uma rotina de atleta e não de uma criança comum. O modelo de gestão de muitos clubes de formação enfatiza o treinamento de crianças e adolescentes apenas para serem vendidos ao exterior. Neste sentido, é preciso considerar o aspecto meramente econômico que o futebol vem assumindo no Brasil. O aspecto identitário, nacional e agregador do esporte, perde lugar a cada dia para o estabelecimento de um mercado de meninos e homens.

Em uma alusão pouco sutil, as crianças são bezerros, encaminhados para a engorda nas escolinhas e depois vendidos para o abate internacional (Cunha, 2018). Nesta lógica, podemos fazer a relação ao modelo escravocrata do século XVI, em que negros e índios foram dominados e explorados pelos europeus na conquista da América. Conforme Quijano (2005), é nesse momento que se configurara um novo padrão global de controle do trabalho, do qual colonizados e colonizadores eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente, condição muito parecida com a relação de hoje, entre sujeitos “pés de obra”/clube/empresário.

O último grupo analisado, não menos importante, sobre a produção de sujeitos “pés de obra” no futebol, foi dos professores de futebol das IES em EF (PFu). Para esse grupo às razões que dificultam a conciliação estudar e jogar futebol para os jovens atletas, os PFu destacaram, em seus discursos, a influência da família em decorrência de situação econômica, tida como determinante para a escolha do futebol pelas famílias mais pobres. Neste caso, também consideramos relevante a falta de políticas públicas para o esporte. Os PFu falam: *“As crianças que abandonam o estudo por causa do futebol, tem pouca estrutura familiar, para conseguir conciliar os dois. O rico não abandona nem a escola nem o esporte, porque tem uma boa estrutura familiar que lhe dá condições (transporte, alimentação, professor particular) de conciliar os dois. É a perpetuação das desigualdades sociais” (PF-IES3). [...] “Eu vejo essa questão de estudar e jogar futebol ainda muito difícil aqui. Nós não temos no Brasil uma política de desenvolvimento para o esporte, principalmente para os jovens de classes populares” (PF-IES2).*

Meninos, principalmente de classes populares, jogam futebol com o objetivo de enriquecer para oferecer uma boa qualidade de vida à família. Souza e colaboradores (2008) consideram que, para jovens homens de classes populares, o futebol representa – para quem tem o “dom” (Damo, 2008) – a grande possibilidade de ascensão social e econômica tão esperada pela família. Para essa classe, a perspectiva de ingressar em uma universidade de prestígio é mínima, pois na sua maioria são oriundos de escolas públicas, restando a eles sonhar com poucas alternativas.

Os investimentos das famílias de classes populares transformam-se em histórias de sacrifício e dedicação, que resultam em sucesso ou frustração na biografia de muitos jovens. Em contrapartida, o jovem com uma condição financeira melhor, que também tenta o futebol, como sonho de todas as classes sociais, tem em sua família o suporte que lhes garante outra possibilidade de futuro, além do futebol. Esses jovens abastados, consequentemente, se não ficarem no futebol, têm na universidade a possibilidade de garantia para uma futura profissão, pois a maioria frequenta escolas particulares e

conta com maior capital cultural (Bourdieu, 1998), para competir. Segundo Moraes, Rabelo e Salmela (2004), os pais de classe média e rica encorajam seus filhos no esporte, fornecendo recursos e materiais, enfatizando o valor do trabalho e ajudando-os na prática diária, proporcionando tempo e recursos para outras atividades, ensinando as primeiras habilidades na área e lhes proporcionando acesso aos professores, os quais os introduziam na atividade de maneira prazerosa. Os autores consideram, ainda, em sua pesquisa, que o baixo poder aquisitivo pode ter representado uma restrição para os pais oferecerem apoio aos seus filhos, pelo custo relativo a transporte, material, aulas, incluindo as práticas de diferentes esportes. Todavia, a liberdade permitida pelos pais para a prática do futebol e a não cobrança de contribuição para ajudar no sustento da casa, frente à paixão dos filhos pelo futebol e facilidade contextual para a prática, ajudaram estes jovens no seu desenvolvimento profissional futuro.

Consideramos que esse investimento de famílias de classes populares em filhos com “dom” para jogar futebol esteja relacionado diretamente com a situação política e econômica do Brasil, que possibilita poucas oportunidades aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população. Neste sentido, conforme Bossle e Lima (2013), para a família de classe popular, a formação como atleta claramente supera a formação escolar, que se transforma em “plano B”, caso ocorra o insucesso na investida no futebol. Na mesma linha, segundo Souza e colaboradores (2008), na visão dos jogadores das categorias de base e de seus familiares, o investimento precoce de profissionalização no futebol faz-se necessário, pois o futebol aparece como um modo de ascensão social e econômica, fomentando um planejamento familiar intencional.

Compreendemos o fato de que um filho alcançar as fileiras de clube de elite no futebol seja uma atração para grande parte das famílias, mas cremos que essa conquista possa ser de forma mais consciente, principalmente com auxílio do clube e da escola. Afinal, é preciso evitar que quando esse jovem estiver desfrutando da carreira de jogador de futebol não se constitua em um produto nas mãos de empresários e clubes, tornando-se mais um sujeito “pés de obra” na fila do vasto número de jogadores que formam esse “time” no Brasil. Aceitamos que muitas famílias não possuem discernimento para entender essa situação, mas clube, escola e Estado têm o dever de informá-los, instruí-los e conscientizá-los para mudar essa realidade.

Para amenizar essa desigualdade, reputamos como relevante construir políticas positivas – envolvendo clubes, escolas, imprensa e estado – que contribuam para diminuir essa desigualdade, para quem pretende concorrer a uma vaga no futebol e não consiga. Entendemos que as políticas

devam beneficiar, principalmente, os jovens de classes populares, pois os pertencentes a classes média e rica, no Brasil, têm estágios de desenvolvimento semelhantes aos modelos de desenvolvimento dos jovens na América do Norte e Europa, segundo pesquisa de Moraes, Rabelo e Salmela (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o panorama do mundo atual, visualizamos uma realidade em que a educação da população menos favorecida e de atletas em formação no futebol, muito mais vinculada ao sistema institucional educacional e aos clubes de futebol do que à própria família. Ponderamos que a universidade e a escola necessitam se aproximar dos clubes, visando à troca de conhecimento, em uma “via de mão dupla”. Nesse sentido, criamos uma proposta de ensino-aprendizagem e de treinamento do futsal em harmonia com o futebol, utilizando espaços físicos de escolas e parques públicos (quadras poliesportivas em maior número que campos de futebol 11), em colaboração com os cursos de EF, articulando futsal e futebol. A proposta tem o intuito principal de colaborar com o ensino do futebol/futsal na escola e na universidade, na perspectiva do currículo e do contexto da realidade brasileira. Já nos clubes, acreditamos em um modelo de trabalho paralelo de formação esportiva e pessoal/humana de atletas da base. Os clubes, além de colaborar com a formação escolar e universitária dos atletas (bolsas de estudo), contribuem no planejamento da carreira dos atletas, preparando-os para exercer uma profissão – dentro e fora do campo. Nessa direção, propomos que os clubes de futebol contratem profissionais especializados, principalmente na área de EF, para aprimorar a formação dos atletas nos clubes e na escola. Profissionais que trabalhem questões metodológicas para o aprimoramento da função dos atletas no campo, tais como estudar biografias de jogadores que exercem a função com maestria, observação das características individuais dos adversários, identificação dos sistemas táticos, conhecimento dos modelos de jogo de outros países, cultura de outros locais, entre outros. Complementarmente, esses profissionais precisam desenvolver – além da performance de campo –, um trabalho direcionado para formação integral dos jovens (durante e pós etapa futebolística), estimulando o aprendizado de outra língua, de economia doméstica, de investimentos, de uma postura adequada perante as mídias e de valorização da imagem junto ao público, indicando livros e filmes – re-ensinar a ler, ver e interpretar – que contribuam para a formação social, cultural e política dos atletas.

Cremos em um modelo epistêmico “outro” de ensino de futebol, na universidade e no clube, que forme futuros profissionais de EF e estudantes-atletas dentro e fora das quatro linhas do campo de

jogo, criando condições para que possam, de forma crítica, experimentar modos “outros” de exercitar e aprender, em um ato existencial que valorize o todo da existência humana, o “sentipensar”[13].

REFERÊNCIAS

ACHINTE, A. A. Epistemes “otras”. ¿Epistemes disruptivas? KULA. Antropólogos del Atlántico Sur. Núm. 06. Abril 2012. p. 22-34. Disponível em:

http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

ALCÂNTARA, C. Cumplicidade Virtual. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2013.

AMARAL, T. R. P.; THIENGO, R. C.; OLIVEIRA, I. F. da S. Os motivos que levaram jogadores de futebol amador a abandonarem a carreira de jogador profissional. Revista Digital EFDeportes.com. Buenos Aires. Año 12 - N° 115, Diciembre de 2007. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd115/motivos-que-levaram-a-abandonarem-a-carreira-de-jogador-profissional.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BALZANO, O. N. O ensino do futebol na perspectiva decolonial: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes de futebol. Tese de Doutorado em Educação. Universidade La Salle. Canoas/RS. 2020.

BOSSLE, F.; LIMA, L. O. de. Entre a formação na escola e a formação como atleta de futebol profissional: prioridades e influências. Caderno de Educação Física e Esporte. Marechal Cândido Rondon, PR. Vol. 11. Núm. 1. jan./jun. 2013. p. 35-43. Disponível em: http://e-revista. unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/7539. Acesso em: 27 jul. 2019.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis, RJ. Vozes. 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Planalto - Casa Civil. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRASIL. LEI Pelé. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Brasília, DF. Planalto - Casa Civil. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9615 consol.htm. Acesso em: 2 mar. 2018.

CARVALHO FILHO, V.; FERNANDES, F. K.; MAGALHÃES, A. W. C.; IPIRANGA, A. S. R. Engajando Administração aos Estudos Decoloniais: um panorama atual e os principais desafios para a área. XVIII SEMEAD, 18, 2015, São Paulo. In: Anais... São Paulo, Brasil. 2015. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/18semead/ resultado/trabalhosPDF/951.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

CBF – Confederação Brasileira de Futebol. Raio X do futebol: salário dos jogadores. 2016. Disponível em: http://www.cbf.com.br/noticias/a-cbf/raio-x-do-futebol-salario-dosjogadores#.V_giVSS1PIV. Acesso em: 7 out. 2018.

CUNHA, T. de O. M. Decolonialidade e futebol: o reconhecimento da identidade na formação do atleta. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

DAMO, A. S. Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

DAMO, A. S. O ethos capitalista e o espírito das Copas. In: Guedes, S.L.; Gastaldo, E. (orgs.). Nações em campo: Copa do mundo e identidade nacional. Niterói. Intertexto. 2006.

DAMO, A. S. Dom, amor e dinheiro no futebol de espetáculo. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 23. Núm. 66. Fev. 2008. p. 139-150. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/09.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2. reimpr. Belo Horizonte. Editora da UFMG. 2001.

DRUBSCKY, S. R. C. Universo Tático do Futebol. 2. ed. Belo Horizonte. Escola Brasileira. 2014.

ESTERMANN, J.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. Laplage em Revista. Sorocaba. Vol. 3. Núm. 3. set./dez. 2017. p. 17-29. Disponível em: https://www.laplageemrevista. ufscar.br/index.php/lpg/article/view/375. Acesso em: 12 dez. 2019.

FALS BORDA, O. Ciencia propia y colonialismo intelectual. México. Nuestro Tiempo. 1973.

FANON, F. Peles negras, máscaras brancas. Rio de Janeiro. Fator. 1983.

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

FREITAS, F. M. DA S.; BALZANO, O. N. Estudo das abordagens metodológicas no processo de ensino - aprendizagem - treinamento das equipes do futebol cearense na categoria sub 15. Revista Digital EFDeportes.com. Buenos Aires. Año 15. Num. 166. Marzo 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd166/treinamento-das-equipes-do-futebol-cearense.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

GIGLIO, S. S.; RÚBIO, K. Futebol profissional: o mercado e as práticas de liberdade. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo. Vol. 27. Núm. 3, jul./set. 2013. p. 387-400. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000300006&script=sciabstract&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2019.

GROSFOGUEL, R. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto y un caso. Tabula Rasa. Num. 8. 2008. p. 243-282.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Soc. Estado. Vol. 31. Núm. 1. jan./abr. 2016. p. 25-49. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 15 fev. 2019.

KUSCH, R. Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires.Ediciones Castañeda. 1978.

KUSCH, R. La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires. Las cuarenta. 2008.

LEITE, W. S. S. Ilusão em massa: o papel da mídia no esporte. Revista Digital EFDeportes.com. Buenos Aires. Num. 123. ago. 2008. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd123/ilusao-em-massa-o-papel-da-midia-no-esporte.htm. Acesso em: 24 maio 2019.

LOUREIRO, B. L. Relação do atleta e sua formação frente à sociedade. Guaíba, RS. ULBRA. 2007.

MACEDO, R. C. de. Para além das quatro linhas – as relações entre o futebol e o cotidiano escolar na construção da cidadania. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP. 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Universidad Javeriana-Instituto Pensar. Universidad Central-IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007. p. 127-167.

MARQUES, M. P. Análise da transição de carreira esportiva de atletas de futebol da fase amadora para a fase profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências do Esporte. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008.

MARQUES, M. P.; SAMULSKI, D. M. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio familiar e planejamento da carreira. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo. Vol. 23. Núm. 2. abr./jun. 2009. p. 103-119. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16714. Acesso em: 14 fev. 2018.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Sousa Santos, B. (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo. Cortez. 2004. p. 667-710.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis. Editora Vozes. 2004.

MORAES, L. C.; RABELO, A. S.; SALMELA, J. H. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. Psicologia: reflexão e critica. Vol. 2. Núm. 17. 2004. p. 211-222. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722004000200009 &script=sciabstract& tlng=pt. Acesso em: 2 abr. 2019.

PROCÓPIO, J. C. P.; PROCÓPIO, C. E. P. O ensino de futebol nos cursos de Educação Física: reflexões a partir das grades curriculares das universidades públicas de Minas Gerais. Revista Digital EFDeportes.com. Buenos Aires. Año 21. Num. 215. Abr. 2016. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd215/o-ensino-de-futebol-nos-cursos-de-educacao-fisica.htm. Acesso em: 01 maio 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO. 2005. p. 227-277. Disponível em:

https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. Inflexión decolonial. Popayán, Colombia. Universidad del Cauca. Instituto Pensar. Universidad Javeriana. 2010.

ROCHA, H. P. A. da; BARTHOLO, T. L.; MELO, L. B. S. de; SOARES, A. J. G. Jovens esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. Revista Motriz. Rio Claro. Vol. 17. Núm. 2. abr./jun. 2011. p. 252-263. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/04.pdf. Acesso em: 11 maio 2019.

ROSA, M. E. S. Aspirante a craque de futebol hoje ou marginal do amanhã? Revista Jus Navigandi. Teresina. Ano 14. Núm. 21, 22 e 23. Abr. 2009. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/12681. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo. Record. 2000.

SANTOS, X. F. dos. Futebol, jovens atletas e educação: uma imersão nos clubes de Recife. XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des)Igualdades UFBA, Salvador. In: Anais [...]. 2011. Disponível em: http://docplayer.com.br/10117706-Futebol-jovens-atletas-e-educacao-uma-imersao-nos-clubes-de-recife.html. Acesso em: 13 maio 2018.

SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo. Scipione. 2003.

SOARES, A. J. G.; MELO, L. B. S.; COSTA, F. R.; BARTHOLO, T. L.; BENTO, J. O. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis. Vol. 33. Núm. 4. out./dez. 2011. p. 905-921. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400008&script=sci_arttext. Acesso em: 04 abr. 2018.

SOUZA, C.; ARAÚJO, M. de; VAZ, A. F.; BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G. Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. Revista Horiz. antropol. Porto Alegre. Vol. 14. Núm. 30. jul./dez. 2008. p. 85-111. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000200004 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2018.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. Linha d’Água. Núm. 26 (2). 2013. p. 351-381. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65164. Acesso em: 14 abr. 2018.

VAN DIJK, T. A. (org.). Racismo e discurso na América Latina. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo. Contexto. 2018.

VERZANI, R. H. Novas mídias sociais, atletas e o coping: relações impertinentes.

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148842. Acesso em: 10 abr. 2020.

NOTAS

Nota 1

A pesquisa em ACD está, frequentemente, interessada em estudar discursos ideologicamente enviesados, bem como as formas pelas quais tais discursos polarizam as suas representações do “nós” (endogrupo) e do “eles” (exogrupo). Em ambos os níveis de análise do significado – o local e o global –, frequentemente podemos verificar uma estratégia geral de “representação-positiva-de-si” e de “representação-negativa-do-outro”, em que as “nossas coisas boas” e as “coisas ruins dos outros” são enfatizadas, e as “nossas coisas ruins” e as “coisas boas dos outros” são minimizadas. (Van Dijk, 2013).

Nota 2

O dom diz respeito a uma prodigiosa aptidão, que deve ser usada e usufruída como algo divino. Carrega uma mensagem de inato. Portanto, ter um dom significa não precisar de novos talentos ou atribuições diretamente relacionadas à escolarização ou outras fontes, pois já está predestinado a uma carreira que o livrará da fábrica ou do escritório. (Damo, 2008).

Nota 3

Formada por jogadores, jornalistas, torcedores, empresários, olheiros, familiares e amigos de jogadores, árbitros e amantes do futebol – sem distinção de raça, gênero ou orientação sexual –, que de alguma forma circundam o meio futebolístico.

Nota 4

Ver Marques; Samulski (2009) e Santos (2011).

Nota 5

Aderimos à opção decolonial porque acreditamos que ela seja epistêmica, isto é, se desvincula dos fundamentos genuínos de conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por um desvincular epistêmico não queremos dizer abandono do que já foi institucionalizado em todo o planeta. Pretendemos ressignificar o conhecimento da história imperial do ocidente dos últimos cinco séculos, em que pessoas, conhecimentos, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades e outros foram racializados/marginalizados. A opção decolonial significa – entre outros sentidos – aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial.

Nota 6

Ver Carvalho Filho e colaboradores (2015).

Nota 7

A pesquisa em ACD está, frequentemente, interessada em estudar discursos ideologicamente enviesados, bem como as formas pelas quais tais discursos polarizam as suas representações do “nós” (endogrupo) e do “eles” (exogrupo). Em ambos os níveis de análise do significado – o local e o global –, frequentemente podemos verificar uma estratégia geral de “representação-positiva-de-si” e de “representação-negativa-do-outro”, em que as “nossas coisas boas” e as “coisas ruins dos outros” são enfatizadas, e as “nossas coisas ruins” e as “coisas boas dos outros” são minimizadas. (Van Dijk, 2013).

Nota 8

Ver pesquisa da CBF (2016), que revela que 82,84% dos jogadores profissionais cadastrados em seu sistema recebem até mil reais.

Nota 9

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Nota 10

Apesar das inciativas de desenvolvimento psicossocial e pedagógico serem previstas na lei 12.935/11, que ampliou a redação no artigo 29 da lei 9.615/98 – a popular Lei Pelé (Brasil, 1998). Os clubes que pretendem ter a chancela da CBF como clubes formadores, precisam fornecer programa de treinos, alojamento e instalações adequadas, assistência social, educacional, pedagógica, médica, odontológica, assim como alimentação, transporte e convivência familiar. Mas o que observamos são ações pontuais dos clubes em relação a formação cidadã.

Nota 11

A pesquisa em ACD está, frequentemente, interessada em estudar discursos ideologicamente enviesados, bem como as formas pelas quais tais discursos polarizam as suas representações do “nós” (endogrupo) e do “eles” (exogrupo). Em ambos os níveis de análise do significado – o local e o global –, frequentemente podemos verificar uma estratégia geral de “representação-positiva-de-si” e de “representação-negativa-do-outro”, em que as “nossas coisas boas” e as “coisas ruins dos outros” são enfatizadas, e as “nossas coisas ruins” e as “coisas boas dos outros” são minimizadas (Van Dijk, 2013).

Nota 12

Disponível em: http://globoesporte.globo.com/blogs/especial-blog/brasil-mundial-fc/post/aos-17-anos-meia-do-bayer-e-cortado-de-jogo-pela-liga-dos-campeoes-por-prova-na-escola.html

Nota 13

Sentipensar indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento. É a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir em um mesmo ato de conhecimento o sentir, pensar e agir. (Moraes; Torre, 2004).

Capítulo 6

10.37423/240709153

LETRAMENTO LITERÁRIO- RELATO DA LEITURA DE A CARTOMANTE NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Ana Beatriz Brito de Lima — *Universidade Federal do Acre*

Ana Carolina da Silva Ferreira — *Universidade Federal do Acre*

Resumo: Enquanto desdobramento das atividades do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), o presente trabalho justifica-se como necessidade de ampliação das práticas de leitura literária dos estudantes do Ensino Médio.

Tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de literatura por meio de um relato de experiência em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da UFAC. A ação didática foi realizada na disciplina de Língua Portuguesa, no quarto bimestre do ano letivo de 2023. Para alcançar tal objetivo, tomam-se os pressupostos metodológicos da Sequência Básica de Rilldo Cosson (2009), Antonio Candido (2004) e Silva e Neto (2022), procurando desenvolver estratégias para a abordagem do texto machadiano em sala de aula. Para tanto, propõe-se uma leitura literária do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, narrativa que figura os comportamentos da sociedade burguesa e aborda temáticas como: I) homicídio; II) relações interpessoais; III) infidelidade; IV) crenças e superstições. Como ação desenvolvida pelos(as) pibianos(as), sob a orientação do supervisor, a vivência de ensino do conto machadiano demonstra como a literatura tem uma função crucial na formação do licenciado, de modo que a presença da leitura literária no Pibid confirma o caráter humanizador, crítico e plural do ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância do uso da sequência básica do livro Letramento Literário como uma ferramenta para a promoção da leitura literária na sala de aula. Por isso, uma das conclusões do trabalho consiste em defender a humanização do indivíduo por meio da literatura e as percepções críticas manifestadas em textos escritos pelos discentes.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Leitura literária. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

O presente artigo advém de experiências acadêmicas referentes aos anos iniciais da graduação de Letras Língua Portuguesa e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo, se trata dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura, com o intuito de aproximar o licenciando da educação básica, e assim, ter uma formação mais completa. Somos graduandas do curso de Licenciatura de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Estado do Acre (UFAC) e participamos, como bolsistas, do subprojeto de Língua Portuguesa - Possibilitando Sonhos, no qual realizamos as atividades no Colégio de Aplicação UFAC-CAP, que, atualmente, tem sua sede no 4º andar do prédio da faculdade Estácio-Unimeta, localizada no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, rua Alberto Torres, nº. 947, bairro da Paz. O colégio trabalha com as séries desde o Pré II – educação infantil – até o terceiro ano do ensino médio durante os períodos matutino e vespertino.

Em se tratando da disposição dos bolsistas, o Colégio de Aplicação contava com um quadro de nove (9) bolsistas. Nossas atividades eram direcionadas de acordo com o plano pedagógico do supervisor, portanto, a flexibilidade de ensinar os componentes do currículo de Língua Portuguesa: literatura, gramática e produção textual.

Dessa forma, por se tratar de um Programa de Iniciação à Docência, pudemos adotar caminhos educacionais que não estão vinculados aos padrões tradicionais. Além disso, procuramos desenvolver atividades relacionadas diretamente ao ensino-aprendizagem dos alunos; as nossas atividades que foram desenvolvidas no CAp são pautadas na orientação do texto dissertativo argumentativo, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o ensino de literatura. Dessa forma, este trabalho visa descrever, por meio de um relato de experiência, a atividade desenvolvida para o ensino de literatura.

Em se tratando do ensino de Literatura, trilhamos caminhos teóricos para encontrar uma metodologia que se aplicasse ao contexto da turma que estávamos acompanhando e assistindo. Nesse sentido, fizemos leituras e fichamentos vinculados aos estudos sobre: Letramento Literário (Cosson, 2009) e Ensino de Literatura: interfaces dialógicas como método recepcional para a formação de leitores (Silva e Neto, 2022). Essas leituras foram essenciais para aplicarmos uma metodologia que fosse ao encontro de ideias que estávamos conversando em nossos encontros na escola. Após discutirmos a teoria,

planejamos oficinas, com o auxílio do nosso supervisor, Prof. Dr. Amilton Queiroz, nas quais iríamos trabalhar três contos com os alunos, a fim de promover o Letramento Literário.

Sendo assim, ficou acordado que os nove bolsistas seriam separados em trios, cada um dos trios ficaria responsável por ministrar uma oficina, os contos trabalhados foram: A Cartomante, A Missa do Galo e Teoria do Medalhão, respectivamente, ambos do autor Machado de Assis. Dessa maneira, cada trio procurou utilizar a sequência básica de Rildo Cosson como base para sua oficina.

A oficina que resultou o presente artigo centrou-se na leitura literária do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis. Nesse sentido, ao pensar no ensino de literatura, fizemos os seguintes questionamentos: I) qual a importância da literatura?

II) Como o texto literário será apresentado ao discente? III) Como promover a leitura literária? A partir desses horizontes de questionamentos, procuramos desenvolver uma prática significativa para os alunos, conforme a metodologia explicada a seguir.

2. METODOLOGIA

Adotamos como metodologia, a Sequência Básica, de Rildo Cosson, que consiste nos seguintes passos: I) Motivação; II) Introdução; III) Leitura; IV) Interpretação. Além disso, como parte da metodologia aplicada na sala de aula, adotamos a atividade de Júri Simulado que se refere aos postulados dos escritos de Irandé Antunes, no livro Aula de Português: Encontro e Interação.

Na primeira etapa do processo metodológico, foi realizada a Motivação, que se trata do momento em que instigam os alunos com as temáticas que envolviam o conto – A Cartomante – Machado de Assis. Para tanto, discorremos sobre situações que envolvem o enredo da narrativa sem fazer referência ao texto literário, ou seja, falamos para os alunos de uma forma que parecesse apenas uma situação do cotidiano de forma geral, para que eles visualizarem como uma forma de introduzir a oficina de forma mais dinâmica a fim de aproximar o texto literário com as experiências externas dos discentes.

Na segunda etapa, Introdução, contextualizamos sobre a biografia do autor, Machado de Assis, e a época de produção da trama. Essa etapa da Sequência Básica é indispensável quando se trata de narrativas que fazem parte da história literária brasileira, uma vez que essa proposta envolve um texto que faz parte do cânone literário. Em contrapartida, surge a necessidade de aproximação da biografia do escritor para que o discente visualize as possíveis explicações, embora subjetivas, para a escrita daquele conto naquela época.

Por conseguinte, no terceiro passo da metodologia, realizamos o momento de leitura, em que disponibilizamos 20 minutos para eles realizarem a leitura literária, ressaltando que eles já haviam feito a leitura prévia. No quarto passo da sequência básica, fizemos o momento de interpretação em que os alunos apresentaram suas concepções sobre a obra lida e foi desenvolvido um espaço de conversa, no qual todos os alunos expressassem suas interpretações acerca do texto e das temáticas que são abordadas. Aqui, consideramos todas as interpretações possíveis para o conto, pois compreendemos que a interação do texto-leitor advém de experiências e vivências de cada aluno.

Por fim, como parte da interpretação, realizamos um Júri Simulado, no qual dois alunos encenaram as personagens da narrativa: Vilela e a Cartomante. Nesse momento, a turma foi dividida em dois grupos, sendo um de acusação e outro de defesa, e assim, eles argumentaram fazendo a junção de suas suas visões de mundo e o texto literário, defendendo ou condenando as personagens.

Consequentemente, Vilela foi acusado de Homicídio Doloso e Feminicídio, a Cartomante foi acusada como cúmplice.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao pensarmos em ensino de literatura no ensino médio, traçamos caminhos que dialogassem com o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em suas competências apresentadas em seu componente curricular, Linguagens e suas tecnologias, trata:

> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 490).

Dessa forma, ao promover o ensino de literatura no espaço escolar, buscamos, ao longo da atividade de leitura literária em conformidade com o letramento literário, um mecanismo para que o alunos entrassem em contato com textos literários de forma clara a fim de ampliar a bagagem sociocultural do aluno.

Inicialmente, consideramos que a Literatura é um elemento que está presente na história da evolução humana, porque existe no homem a necessidade de contar história. Por exemplo, no período da *Pedra Lascada,* as histórias eram narradas (presença da literatura) por meio de pinturas rupestres. Nesse sentido, ela se torna um direito humano, uma vez que todos os indivíduos, segundo a Constituição

Federal (1988) no Artigo 5°, incisos IX: têm a livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Dessa forma, Antonio Candido (2004) discorre:

> literatura como necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (CANDIDO, 2004, p. 188).

Sob essa perspectiva, acreditamos que o ensino de Literatura, por meio da leitura literária, pode e deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Para além disso, promover o Letramento Literário, que segundo Cosson e Paulino (2009, p. 67) é "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", ou seja, esse letramento não implica apenas saber e escrever, pois implica inferir suas visões de mundo e percepções sobre aquilo que se lê. Mais ainda, é uma prática constante de refletir e atualizar-se.

Dessa forma, ao realizar a leitura literária, compreende-se:

> A leitura tem sido política e é sempre mencionada quando se fala em formação da cidadania. Ao descobrirmos como podemos participar da produção de sentidos para a vida e para o mundo, não é possível nos alienarmos, fugindo à condição de intérpretes. Sempre interpretamos de algum lugar, de um universo de discursos que é nosso. Melhor conhecermos esse nosso lugar para estarmos aptos a nos mover quando o conflitos das interpretações ou dos sentidos abrir uma perspectiva ainda não entrevista e nova, que nos convença da sua plausibilidade ou exija que resistamos a pressão. (Yunes, 2009, p.41).

Nesse sentido, ao pensar no conto *A Cartomante* - de Machado de Assisespera- se que os alunos, após a leitura e inferência do professor supervisor e das bolsistas do programa de iniciação à docência, pudessem observar representação do cotidiano no texto literário, por exemplo, a religiosidade, amizade, a infidelidade, a instabilidade com o futuro, e, além disso, destacar que a literatura não está diretamente relacionada com o prazer, mas que ela pode nos colocar em situações desconfortáveis, em se tratando do triângulo amoroso entre Rita, Vilela e Camilo, as questões sobre fidelidade, o feminicídio e homicídio, o que poderia ser (ou não) considerado certo, vários pontos de vistas sobre a moralidade.

Ao se tratar de um conto Machadiano, entendemos que o interesse pela leitura do cânone é negativa, pois se trata de uma linguagem diferente da que os alunos compartilham em seu ambiente social. Com isso, ao longo da nossa metodologia, partindo da sequência básica, tentamos aproximar os leitores do

texto considerado cânone em busca de apresentar o porquê daquele texto ser considerado clássico. Dessa forma, temos as seguintes definições sobre os clássicos literários:

> Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. [...] O clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha pra dizer. (Calvino, 200,p. 9)

Paralelamente, as citações afirmam exatamente como os discentes se posicionaram quanto a escrita machadiana, uma vez que ao longo da educação básica os discentes ouviram falar do escritor Machado de Assis e suas obras, além disso, ao lerem a narrativa ficaram esperando o não dito, se questionaram sobre alguns elementos dos contos que estavam em meio a subjetividade. Nesse sentido, ao propormos essa leitura, expomos como o texto literário considerado cânone conversa com as vivências da atualidade, pois o conto trata de situações que fazem parte da nossa vida social, como por exemplo, o feminicídio e homicídio.

Em conformidade, ao relacionar a literatura nesse processo de humanização, evidencia-se que por meio da interpretação do texto literário, seguido do júri simulado, os alunos se colocaram no lugar das personagens, além de relacionarem elementos do texto com a vida deles, por exemplo: uma aluna contou-nos que acredita em cartomante e que em um de seus encontros, a cartomante falou uma coisa que posteriormente se realizou. Logo, a metodologia adotada fez com os alunos ficassem próximos do texto literário e aos poucos fossem construindo caminhos para se tornarem leitores.

Em se tratando da receptividade com o texto literário, destacamos o momento em que, ao utilizarmos como parte da metodologia a sequência básica, no primeiro momento, motivação, discorremos do enredo da narrativa sem dar a entender de qual texto se tratava. Ou seja, a recepção do texto literário se deu, de início, com especulações que provocassem os discentes a descobrir o desfecho da narrativa. Portanto, temos:

> Há uma dimensão pessoal na leitura; porém não podemos negar a sua dimensão social, que remete a uma política e a uma ética, implicando o sujeito na sociedade. Partamos do fato de que a leitura acontece quando se dá a apropriação do texto pelo leitor –constituído em suas memórias e intersubjetividade -, que nele vai imprimir sua singularidade na experiência da leitura. Quando reconhecemos sem estranhamento e sem surpresa o que lemos, a leitura não nos provoca diferença. (Yunes, 2009, p.39)

Em suma, de acordo com as teorias supracitadas, e, também, em relação ao momento em que os alunos se deleitaram no aprofundamento do texto literário, ressaltamos que o momento de leitura, a

promoção da leitura literária naquela turma do 2º ano do ensino médio, foi satisfatória no que se refere ao ato de ler, do letramento literário; as interpretações, a busca de estabelecer sentido em diálogo com a bagagem sociocultural dos discentes com o texto literário fez com que os alunos interagem com a obra, consequentemente, criando e estabelecendo a relação entre texto-leitor-mundo, de forma significativa e plural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do exposto acima, percebemos que o ensino de Literatura, além de uma parte importante da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, é necessário para que se possa introduzir a leitura literária na vida dos discentes da Educação Básica, formando leitores mais críticos e humanos. Além disso, ao associarmos a leitura literária com o ensino do texto dissertativo argumentativo (um dos focos principais do subprojeto que participamos), ampliamos os horizontes dos alunos na formação do repertório sociocultural, uma das competências exigidas no ENEM.

Dessa forma, uma das conclusões do trabalho consiste em incentivar a leitura literária bem como defender a humanização do indivíduo por meio da literatura e das percepções críticas manifestadas em textos escritos pelos discentes.

Pois, como afirma Candido:

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante" (2004, p. 117).

Além disso, o Pibid foi essencial para que esta experiência tenha acontecido, pois é por meio dele que o licenciando tem um dos primeiros contatos com a Educação Básica e desenvolve um trabalho muito importante para sua formação. No nosso caso em específico, foi de suma importância trabalhar com as duas grandes áreas do curso de Letras - Língua Portuguesa: a Literatura e também a linguística. Por isso mesmo, o Pibid se firma cada vez mais como um lugar de promoção do ensino de língua e literatura em perspectiva integrada, contribuindo para a realização de sonhos e projetos de vida do futuro professor de Letras Português.

Por fim, com o presente relato, deixamos como uma sugestão para o ensino de Literatura e leitura literária, a sequência didática básica proposta por Rildo Cosson (2009), todavia, levando em

consideração a turma e o contexto que se está inserido. Para nós, levar essa metodologia para a sala de aula, deu certo, mas entendemos que nem sempre será promissor. Por isso, é relevante que o professor conheça sua turma e procure por metodologias que se adequem à sua experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Editora Companhia das Letras, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

NETO, Waldemar Cavalcante Lima. SILVA, Ivanda Maria Martins. ENSINO DE LITERATURA: INTERFACES DIALÓGICAS COM O MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981- 9943 Blumenau, v. 16, n. 2, p. 085-106, mai./ago. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba. Aymará, 2009.

Capítulo 7

10.37423/240709156

EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS, DESEMPAREDAMENTO E A NATUREZA

Renata da Penha Coelho Mata — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Aparecida Mitie Sassagima — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Sandra Maisa Pina Borges — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Elizabete Sena Nogueira Luna — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Beatriz Oliveira Cassimiro — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Lidiane da Silva Rocha de Souza — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Daiane Teresinha Braz de Freitas — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Aridinar Alves Ferreira — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Marquelia Silva da Mata — *SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

Welida Katiane dos Santos Souza Lima — *SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

Resumo*:* O presente texto resulta de duas pesquisas de mestrado em educação, realizada no município de Rondonópolis-MT. Foram leituras referentes ao tema do emparedamento da infância e sobre os corpos das crianças na Educação Infantil. Trata sobre a importância de se (re) pensar os espaços de referência das unidades que acolhem a infância. Espaços estes onde as crianças passam boa parte de suas vidas e onde constroem e protagonizam seus próprios conhecimentos. Neste sentido, buscamos problematizar acerca das práticas significativas que os espaços ao ar livre propiciam às crianças, da Educação Infantil, do município de Rondonópolis, onde a natureza se encontra na vida cotidiana das crianças na Educação Infantil. Para realizar essa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com característica bibliográfica, fundamentada em teóricos que dialogam sobre aproximação da criança com a natureza, como Lea Tiriba (2018), Gandhy (2016), Louv (2018). A pesquisa nos possibilitou um olhar sensível e reflexível aos espaços educativos em que nossas crianças estão inseridas cotidianamente, e sobre a cultura e concepções que os profissionais da educação infantil tem sobre o desemparedamento da infância, uma reflexão ao desemparedar dos corpos e a inclusão das crianças nos espaços ao ar livre, portanto, mais próximos do contato com a natureza.

Palavras-chave: Espaços, Crianças, Educação Infantil, Desemparedamento.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, onde o contato com a tecnologia está mais amplo e de fácil acesso, a escola encontra-se no desafio de propiciar às crianças condições de convivência com a natureza, visto que, os aparelhos eletrônicos têm despertado o interesse das crianças e adultos, e roubado parte do tempo que precisamos para reconectar nossas energias.

Nesta perspectiva, encontramos, em Tiriba (2018) apontamentos referentes ao desemparedamento das crianças, uma maneira alternativa de abordar os espaços naturais e um contato mais próximo da natureza. Já Gandhy Piorski (2016), nos propõe observar as crianças, sua fértil imaginação ao brincar, e suas produções naturais, usando os recursos disponíveis no meio ambiente. Com Louv (2018), refletimos sobre o poder de transformação da natureza para a vida das crianças. E Marcos Ferreira Santos e Rogério de Almeida (2011), nos propõem a observar os corpos que se dialogam e se encontram numa mesma vivência. Willms (2020), ao abordar a educação de sensibilidade, aponta a sutileza da criança que não se sujeita a se prender no tempo e ousa criar linhas de fuga para bem viver livremente.

Dessa forma, e entre essas discussões, despertamos para um olhar mais aguçado sobre as necessidades das crianças de estarem em contato com a natureza. Ficamos mais sensíveis ao fazer pedagógico desse professor, que também merece estar nessa natureza, vivenciando de igual para igual a emoção de estar ao ar livre e de descobrir maneiras novas de ensinar e de aprender.

METODOLOGIA

As discussões acerca deste tema buscaram problematizar as práticas significativas que os espaços ao ar livre propiciam às crianças, da Educação Infantil. Para realizar essa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com característica bibliográfica, fundamentada em teóricos que dialogam sobre aproximação da criança com a natureza, aprofundando nos diálogos feito por Lea Tiriba (2018), Gandhy (2016), Louv (2018) que discutem sobre as questões ambientalista no âmbito da educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

> A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. (LOUV, 2016, p. 29)

Richard Louv (2016), com sua escrita poética e profunda, descreve o poder de transformação da natureza para a vida das crianças e frisa que ela só precisa de alguém, um olhar sensível, que lhe proponha essa oportunidade, para que possa aguçar a sua curiosidade, inspiração e concomitante a isso, a criatividade. Dessa forma, a criança vai precisar da natureza e de um guia que a transporte para espaços ricos de aprendizagem. Nesse terreno fértil, ela será capaz de virar o mundo do avesso, basta apenas que o adulto proporcione esse encontro da criança com a natureza.

Vale ressaltar que, para este autor, o conceito natureza vai além dos espaços verdes, com gramas e terra, ou seja, considera "natureza" todas as manifestações de vida, tais como o nascimento de um pássaro, de um animal, seu crescimento e até mesmo a morte; uma trilha de chão batido; uma cabana aninhada em urtigas; um terreno abandonado pantanoso e cheio de mistérios, tudo é natureza. Atreladas a essa ideia, nós, enquanto educadoras e mães, acreditamos que, em contato com a natureza todos os sentimentos se conectam; as emoções, os sofrimentos, dores, tristezas, medo, insegurança e é nesta corda bamba que as aprendizagens se equilibram para formar o sujeito.

E por falar em aprendizagens, ousamos pensar um espaço de educação infantil desemparedado que priorize às crianças experiências simples, acessíveis e também inusitadas como: andar sobre um chão batido, com poeira, areia, folhas secas, pedras, lamas; conhecer um terreno baldio cheio de obstáculos, uma casa abandonada, uma cabana; escalar uma árvore e descer dela, observar a água da chuva e a correnteza de um rio, ter o contato com plantas com flores e espinhos e observar o seu crescimento; observar o voo de um pássaro; coisas tão simples e que estão ficando distantes da realidade de nossas crianças, principalmente as da zona urbana. Desemparedar, na concepção de Léa Tiriba, é portanto, sair do espaço fechado das quatro paredes para as infinitas descobertas dos espaços e ambientes fora, na natureza.

Marcos Ferreira Santos e Rogério de Almeida (2011) propõem que a vivência de uma experiência, em que dois seres se encontram, para além do diálogo verbal, é um encontro de corpos que dialogam numa mesma vivência. Os autores descrevem quão ricos são ricos os momentos de aprendizagem, tanto para o aprendente, quanto para o mediador. Neste experimento mais importante que saborear a experiência é se arriscar ao imprevisto da experimentação. Corroboramos com Willms (2020, p. 10) quando afirma "que o educador se torne um mestre iniciador de novos mestres até pelo exercício de se propor a aprender com as crianças a não controlar tanto todos os tempos e espaços das unidades escolares. "

Nesta perspectiva, mais uma vez validamos o importante papel do educador para o aprendente que busca conhecer o mundo que o cerca. Para Louv (2016), a natureza pode ser mágica e trazer até mesmo cura emocional para a vida de uma criança, mas ela também pode assustar e, mesmo esse medo, tem um propósito: "Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo do adulto" (p. 29).

Nessa toada, Manoel de Barros (1998) e nos encanta com sua sabedoria

> Aprendo com as abelhas
> Do que com aeroplanos.
> É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
> É um olhar para o menor.
> Para o insignificante
> Que eu me criei tendo.
> (...)
> Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
> Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
> Fui criado no mato e aprendi
> gostar das coisinhas do chão
> Antes das coisas celestiais.
> (...)escovar pedras,
> escovar palavras,
> ser fraseador,
> brincar com palavras descompadadas,
> ouvir nas conchas as origens do mundo,
> ver na cidade nenhuma coisa mais bonita que passarinho (...)

Foi na leitura compartilhada desse poema que lembramos que Gandhy Piorski (2016), em seu livro "A natureza e o chão", traz uma significativa contribuição sobre a natureza, o imaginário e o brincar e ainda referenda a importância dos quatro elementos da natureza que habitam e coabitam a imaginação:

> Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (...). Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos (...). Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida

> social, no interior das formas, (...) numa busca pela estrutura da natureza (PIORSKI, 2016, p.19)

Em sua pesquisa, Piorski investiga a imaginação do brincar por meio de suas produções naturais, usando os recursos disponíveis no meio ambiente, e detecta, no brincar telúrico, a linguagem, a corporeidade, a materialidade e até mesmo a sonoridade, tudo junto e misturado nesse inconsciente natural que instala moradia na imaginação da criança.

Lea Tiriba (2018), na mesma sintonia que Gandhy (2016), propõe que nós adultos devemos oferecer para as crianças espaços "de exercícios da alegria", espaços esses que proporcionem o contato com o sol, com a água, com a terra, com a chuva, com o vento, fora dos centros urbanos. A partir dessa premissa ela criou o termo "emparedar", designando a ação de manter as crianças, em especial as das Instituições de Educação Infantil, entre paredes, nas salas de referências, refeitórios, dormitórios entre outros, sem o contato direto com a natureza.

A autora, que também é professora, tem uma visão privilegiada da educação pois atuou em vários espaços, tanto na rede pública, particular, comunitária e na universidade, na cidade e até mesmo no campo, afirma que constatou, em suas pesquisas que, a vida no cotidiano das instituições não se constitui como tempo e lugar de alegria e de potência. Percebeu também que havia uma degradação das condições sociais do planeta, bem como a falta de atenção das instituições sobre as necessidades e os desejos das crianças, nos espaços de Educação Infantil.

> Ao longo da vida, primeiro como estudante, depois como educadora, mas também como mãe e como mulher, sempre me incomodou o cenário principal das escolas: salas de aulas, geralmente inóspitas, alunos em carteiras enfileiradas, quadro, giz, um professor à frente. Na Educação Infantil, é diferente, mas ainda assim, não tão animador: muitas mesas, pouco espaço para o movimento, rodinhas que imobilizam as crianças, não em carteiras, mas no chão, filas para ir de um lado para o outro, pouco tempo em espaços ao ar livre... (TIRIBA, 2018, p. 20)

Essas experiências vividas por Lea Tiriba foram descritas em sua pesquisa de doutorado, há quase duas décadas. E é com imensa tristeza que dizemos que há uma semelhança entre o que ela relata e o que é hoje, em 2022. Pois Tiriba descreve muito do que ainda presenciamos na Educação Infantil, do município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Para relatar um pouco sobre essas experiências vivenciadas, por nós, nos espaços de educação infantil, do município, precisamos situar o leitor sobre qual o nosso lugar de fala. Para tanto, Renata é professora e esteve coordenadora por cinco anos em uma escola do município de Rondonópolis que

atende a Educação Infantil. Eu, Paola, sou professora, estive como diretora por dois anos e gerente do Departamento de Gestão da Educação infantil do Município, também por dois anos.

Isso posto, podemos afirmar que nosso olhar para a educação se expandiu e pudemos enxergar, desse lugar privilegiado, alguns progressos, algumas vitórias, alegrias. Mas, em contrapartida, vivenciamos também, junto dos professores da educação, (dis)sabores, tristezas, angústias, medos, inseguranças e peleja por uma educação de qualidade, que coloque a criança como protagonista de fato e de direito.

Como conhecemos bem de perto a realidade das unidades de educação infantil, podemos dizer que, quanto à estrutura dos espaços educativos, tivemos muitos avanços, e que há, sim, um investimento em formação continuada, o que dá suporte ao fazer pedagógico. É importante ressaltar que, as unidades também investem em materiais pedagógicos de qualidade.

Quanto às experiências ao ar livre, elas acontecem. Mas, tudo em doses pequenas e em dias alternados, que são estipulados pelos "cronogramas de pátio". Por que? Será que estes educadores não conhecem o bem que faz às crianças as experiências ao ar livre?

Pois bem, as experiências ao ar livre acontecem em conta gotas por outras situações que se misturam no cotidiano do fazer do professor, tais como: espaços pequenos que não comportam todas as crianças ao mesmo tempo; medo ou insegurança de que as crianças se machuquem (não misturam as faixas etárias).

Para além disso, Mato Grosso tem uma temperatura muito alta, que impossibilita aos professores tirarem as crianças do ar-condicionado, permanecendo então, mais tempo emparedadas. Ainda sobre os espaços oferecidos, temos poucos espaços com sombra, poucas árvores.

Já as saídas para áreas verdes, acontecem. Porém, são planejadas apenas em dias de comemoração, uma ou duas vezes por ano. E, para além de todas essas situações, ainda temos que cumprir todas as incumbências burocráticas que a nossa profissão exige.

E de quem é a responsabilidade, então? Nossas crianças serão privadas por mais quantos anos desse contato com a natureza? Já que as famílias estão ocupadas com o trabalho e preocupadas em trazer o pão para casa, o que nós educadores podemos fazer para minimizar esse "déficit de natureza" (LOUV, 2018, p. ??).

Pois bem, podemos começar saindo das quatro paredes e procurando espaços ao ar livre, negociar esses espaços, sair para dar uma volta ao redor do quarteira da escola, nalgumas quadras do próprio bairro, conhecer a rua da escola, os vizinhos, quem sabe uma praça. Para encantar-se com a natureza

pode-se cultivar plantas e envolver as crianças nos cuidados para com esse ser vivo. Provocá-las para observar e/ou ouvir pássaros e outros animais. O educador pode conversar com a direção e com os pais e propor mais passeios ao ar livre, explorar o parque de areia, propor uma visita à casa de um colega da turma, da professora... são infinitas possibilidades que nós professores conhecemos, mas que ficam em segundo plano, porque dão muito trabalho, porque dá medo e insegurança. Mas, o que é mesmo que os documentos dizem sobre ser criança?

> "[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura‖ (BRASIL, 2009, p.97).

Há possibilidade de que as crianças produzam cultura, fechadas, enclausuradas e emparedadas? Como fica a relação com a natureza? Quando fazemos estes questionamentos, nos incluímos, porque somos educadoras e vivemos as mesmas condições que os outros educadores, mas acreditamos que podemos tentar outras vias, o que não podemos é desanimar, desistir. Trata-se de tomar uma atitude que implica numa mudança de postura: "Portanto, só quem tem sensibilidade desperta e refinada pelo exercício constante da diferença, da pluralidade e da multiplicidade de linguagens é que conseguiria desenvolver essa paixão em sua atitude" (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2011, p. 203). Mesmo porque, não nos tornamos professores por acaso, não é mesmo? E voltar o olhar para a centralidade da natureza na constituição da vida das crianças é uma parte importante da nossa formação de educadores da infância.

Lembrando que "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática". (FREIRE, 1991, p. 58). E é sobre este embalo de reflexões a respeito das nossas práticas que caminhamos em busca de (des) emparedamento onde as crianças se tornem protagonistas do ambiente em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, independente da cena, se é bonita ou não, todos os episódios vivenciados pela criança, na natureza, irão contribuir para as manifestações da criatividade, proporcionando uma percepção mais ampla do mundo que a cerca. Pois, na natureza a criança vai encontrar segurança, privacidade, medos, coragem, vai rir, vai chorar, vai cair, vai levantar e o mais importante, vai ser

criança, sem nenhuma preocupação com as marcas no corpo, com os arranhões, pois sabe que a cada tropeço, a cada queda, teve um obstáculo vencido, um aprendizado.

E para além de tudo isso, uma criança exposta à vivência na natureza terá um olhar mais amplo, uma escuta mais sensível, um despertar para o belo, para o simples. É disso que tratamos neste texto, de maneira muito breve, mas com o sentido de iniciar o debate sobre a necessidade de pensarmos práticas de educação infantil que conduzam as crianças ao desemparedamento, ou seja, às práticas de educação na natureza, sendo esta também uma grande mestra. É fato que, não é possível ensinar às crianças apenas a "gostar" da Natureza, é necessário que os educadores promovam o encontro, experiências afetivas, para que elas sejam afetadas pelo ambiente natural, que estabeleçam vínculos para compreender, experimentar e principalmente vivenciar, pois as experiências das crianças com o mundo são fundamentais para estabelecer relações e fortalecer laços com aquilo que nos constitui, porque Somos Natureza.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. Retrato do artista quando coisa. São Paulo: Record, 1998.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. Antropolíticas da educação. (Orgs.) São Paulo: Képos, 2011.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio/ago. 2010.

PIORSKI, Gandhy. As mãos e a criança: a alma e as mãos. Disponível em https://www.gandhypiorski.com.br/post/as-m%C3%A3os-e-a-crian%C3%A7a-a-alma-e-as-m%C3%A3os Acesso em 05/09/2022

TIRIBA, Léa. Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª ed.

_____. Educação Infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WILLMS, Elni Elisa. Educação de sensibilidade: a maestria dos saberes tradicionais. Revista Da Faculdade De Educação, 33(1), 177–207. 2020. https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.177207 Disponível em https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4791. Acesso em 21 ago. 2022.

Capítulo 8

10.37423/240709158

O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENISNO DE GEOGRAFIA

Wesley da Silva Belizario

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitas discussões sobre como organizar o fazer pedagógico, de forma que o torne mais significativo aos alunos, tem norteado as pesquisas científicas na área educacional e provocado reflexões sobre a prática docente. Muito se questiona a necessidade de refletir sobre novas metodologias de ensino que estimulem nos alunos motivações em si mesmos e através de sua realidade que os levem a aprender os conteúdos curriculares, tendo-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, e as Metodologias Ativas têm se mostrado bastante promissoras nessa perspectiva.

Para Palfrey e Gasser (2011) e Tezani (2011), os alunos de hoje estão processando informações e aprendendo de maneira diferente, sendo necessária a compreensão desse fato por parte dos educadores e uma mudança nas estruturas educacionais, pois estes ainda continuam presos à sala de aula e ao fazer pedagógico tradicional, enquanto os alunos vivem em uma outra realidade de mundo, atrelado à uma dinâmica tecnológica pelos lados de fora da construção escolar. Nesse sentido, entendendo que o aluno possui novas necessidades, o atendimento a ele deve estimular e sustentar seu interesse a apreço pela escola e pelo conhecimento, levando-o a se desenvolver em todas as suas potencialidades dentro dessa nova realidade que o cerca.

No ensino de Geografia, conforme Moraes e Castellar (2018):

> [...]as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade ou meio ambiente. Essas metodologias são apontadas como um caminho que pode ser trilhado pelo professor a fim de obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem (p. 423).

Muitos pesquisadores do ensino fazem ponderações negativas ao método tradicional que vigora fortemente em muitas escolas, buscando, criticamente, propor novas soluções e repensar a pesquisa e a prática educacional. Dewey (2002), por exemplo, criticava a passividade da organização da sala de aula com vistas a fazer as crianças ouvirem, num modelo de absorção sem reflexão, onde o professor trabalha com materiais previamente construídos, sem levar em consideração a participação e o protagonismo do aluno.

Dentro da perspectiva das Metodologias Ativas o aluno constrói significados, o que resulta em refletir, experenciar e atuar. Novak (1998), aborda o tema explicitando que quando tratarmos um processo de

construção de conhecimento baseados em metodologias ativas, estamos assumindo que o propósito fundamental da educação é capacitar os alunos para ter entendimento de sua própria construção de significados.

Nesse sentido,

> Quando tratamos das metodologias ativas, estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas – apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa – colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento. Alguns autores que trabalham na linha de ensino e aprendizagem entendem que a aprendizagem ativa é a que se utiliza de métodos não passivos. Nesse sentido, ler um texto ou observar um instrutor fazendo algo é aprendizagem passiva (MORAES e CASTELLAR, 2018, p. 424)

Segundo Tuna (2012) *apud* Moraes e Castellar (2018), a aprendizagem ativa é caracterizada por tarefas como *aprendizagem colaborativa*, um contínuo de *tarefas que vão das simples para as complexas*, a *instrução direta dos professores e trabalho dos alunos* a partir dessa instrução e, *aprendizagem individual* levada pelo próprio aluno. Nesse sentido, o Trabalho de Campo se comporta como uma ferramenta eficaz de ensino ativo, principalmente no ensino de Geografia.

O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme Azambuja (2012), O Trabalho de Campo é uma atividade de pesquisa que acompanha a Geografia desde a sua constituição como Ciência Moderna. Na Geografia Clássica o método de estudo incluía a observação, a descrição e a explicação dos elementos naturais e humanos que compunham a paisagem de cada lugar. Portanto, é da tradição geográfica a realização de excursões/expedições para o estudo de uma determinada localidade, região ou país.

Considerando o Ensino de Geografia, o Trabalho de Campo vem de encontro a um grande problema que é a ensinança das temáticas físico-naturais e ambientais na Educação Básica, sendo, portanto, um grande "tabu" que possui inúmeros entraves que impedem o desenvolvimento de assuntos relacionados à elas em sala de aula, como a falha na formação inicial e continuada dos professores de Geografia, a limitação do livro didático, a acomodação e a fragilidade teórica docente (MORAIS, 2011, 2014; OLIVEIRA *et al,* 2014; BUENO, 2009).

Atendendo ao Trabalho de Campo como uma Metodologia Ativa no ensino de Geografia, a atuação do professor torna-se essencial nesse processo, pois com sua abordagem possibilita aos alunos exercitar sua autonomia, dando importância a atuação deles na construção dos seus próprios conhecimentos,

valorizando suas expectativas e seus conhecimento prévios. À vista disso, faz com que os alunos exerçam a sua capacidade de posicionar-se, de elaborar e aplicar projetos, de trabalhar em grupo (incita a cooperação e a interação entre os alunos de maneira produtiva), entre outros, dando suporte intelectual e material para eles. Também cria um ambiente favorável à existência das diversidades e singularidades entre seus alunos e estabelece relações entre o que se está aprendendo, o que se sabe e a prática.

MATERIAIS E MÉTODOS

O Trabalho de Campo foi realizado na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira, no município de Goiânia/GO, em novembro de 2019. Para a realização do Trabalho de Campo, foi seguida algumas etapas, sendo (1) levantamento bibliográfico e teórico sobre o tema escolhido: "análise ambiental de rios urbanos"; (2) aulas teóricas expositivas-dialogadas; (3) elaboração de um protocolo de avaliação ambiental para aplicação em campo; (4) desenvolvimento do Trabalho de Campo e (5) avaliação do trabalho e elaboração de um documento analítico-reflexivo.

Foi escolhida uma bacia hidrográfica próxima à escola (bacia hidrográfica do córrego Santa Rita) e aplicado o protocolo de avaliação ambiental trabalhado teoricamente pelo professor em sala e construído com a participação alunos. O protocolo foi elaborado com base em parâmetros socioambientais que receberam valores de 1 a 3, conforme o nível de degradação e preservação ambiental (tabela 1).

Tabela 1 - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO AMBIENTAL

Cor da água	(1) Escura	(2) Clara	(3) Transparente
Odor	(1) Cheiro Forte	(2) Cheiro Fraco	(3) Sem Cheiro
Lixo ao redor	(1) Muito	(2) Pouco	(3) Sem Lixo
Materiais Flutuantes	(1) Muito	(2) Pouco	(3) Não Consta
Espumas	(1) Muita	(2) Pouca	(3) Sem Espumas
Óleos	(1) Muito	(2) Pouco	(3) Sem Óleos
Esgoto	(1) Doméstico	(2) Fluxo Superficial	(3) Sem Esgoto
Vegetação	(1) Alta Degradação	(2) Baixa Degradação	(3) Preservada
Uso p/ animais	(1) Presença	(2) Apenas Marcas	(3) Não Detectado
Uso p/ humanos	(1) Presença	(2) Apenas Marcas	(3) Não Detectado
Proteção do local	(1) Sem proteção	(2) Proteção (com acesso)	(3) Proteção (sem acesso)
Erosões	(1) Nas duas margens	(2) Em uma das margens	(3) Sem erosões
Assoreamento	(1) Mais de 50% do leito	(2) Menos de 50% do leito	(3) Sem assoreamento

Fonte: Elaborado por Belizário, 2019. Adaptado de Belizário, 2015.

Durante o campo, os alunos foram divididos em grupos para proporcionar mais dinâmica ao processo e cada grupo ficou responsável por analisar alguns parâmetros. Foram escolhidos previamente três os pontos de análise e, à medida que se chegou a cada ponto as análises foram sendo feitas pelos alunos.

Após aplicar o protocolo, os alunos, juntamente com o professor, fizeram a somatória que determinou a qualidade ambiental de cada um dos pontos escolhidos (tabela 2):

Tabela 2 - CLASSIFICAÇÃO DO AMBIENTE QUANTO À PRESERVAÇÃO

CLASSES	NÍVEL DE QUALIDAE	NÍVEL DE PRESERVAÇÃO		PONTUAÇÃO
Classe A	Ótima	Totalmente preservado		37 a 39 pontos
Classe B	Boa	Preservado		34 a 36 pontos
Classe C	Razoável	Alterado		31 a 33 pontos
Classe D	Ruim	Degradado		28 e 30 pontos
Classe E	Péssima	Muito degradado		Abaixo de 28 pontos

Fonte: Elaborado por Belizário, 2019. Adaptado de Belizário, 2015.

Depois, somou-se o valor obtido pelos três pontos e dividiu por três, obtendo a nota da bacia hidrográfica, que mostrou a qualidade ambiental em sua totalidade. Após o Trabalho de Campo o professor fez com os alunos a reflexão sobre os dados obtidos e um relatório analítico-reflexivo sobre a condição ambiental da bacia hidrográfica, que foi disponibilizado a ser mostrado para a comunidade escolar em momento oportuno.

A avaliação da metodologia foi feita mediante o uso de questionários direcionados para posterior tabulação dos dados aplicado aos alunos do Ensino Fundamental II e EAJA, onde se pôde **(1)** verificar a significância; **(2)** analisar os desafios e as contribuições da prática metodológica no aprendizado; **(3)** verificar se os alunos compreenderam o tema; **(4)** entender se trouxe novas perspectivas na aprendizagem; **(5)** mensurar se o aluno se sentiu integrante e protagonista do processo de construção intelectual e, **(6)** entender os principais limitadores para o uso essa metodologia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através emprego dessa metodologia, foi possível corroborar, na prática, com o que a literatura diz em relação às Metodologias Ativas, pois foi notório que os alunos foram capazes de se entender como parte do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia, da percepção, do interesse, do raciocínio e da cooperação, bem como do aperfeiçoamento da interatividade, da comunicação, da abstração dos conteúdos, da cognição e da colaboração foi possível com o desenrolar da proposta metodológica.

Com a aplicação em campo do protocolo, os alunos concluíram que a bacia hidrográfica do córrego Santa Rita está com a qualidade ambiental *razoável*, também *alterado* do ponto de vista da preservação e deve ser enquadrado como um ecossistema de *Classe C*, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 - ANÁLISE AMBIENTAL DA BACIA HIDROGRÁFICA - TOTAL: 32 PONTOS				
CLASSES	QUALIDADE	PRESERVAÇÃO		PONTUAÇÃO
Classe A	Ótima	Totalmente preservado		37 a 39 pontos
Classe B	Boa	Preservado		34 a 36 pontos
Classe C	**Razoável**	**Alterado**		**31 a 33 pontos**
Classe D	Ruim	Degradado		28 e 30 pontos
Classe E	Péssima	Muito degradado		Abaixo de 28 pontos

Fonte: Elaborado pelo professor e alunos, 2019.

Diante disso, a Metodologia Ativa do Trabalho de Campo possibilita aos alunos aprender por meio de um recurso onde eles mesmos produzem dados e resultados práticos de uma realidade em volta de uma perspectiva tão importante, a "perspectiva ambiental". O Trabalho de Campo trata-se de uma ferramenta que permite verificar condições, confirmar ou não dados e informações, que muitas vezes podem ser usados dentro de uma lógica de poder e controle. Assim, no Trabalho de Campo, o aluno vivencia o próprio espaço onde vive, pois nele estão inseridos vários aspectos socioambientais visíveis na realidade do cotidiano, conforme pode ser observado nos registros fotográficos abaixo.



Imagens 1, 2, 3 e 4 - Trabalho de campo na bacia hidrográfica do Santa Rita em Aparecida de Goiânia/GO, 2019.
Fonte: Fotografias do professor e alunos, 2019.

Havendo a possibilidade de observar a paisagem, identificar suas transformações, sua dinâmica e se perceber como parte e também produtor deste espaço, o Trabalho de Campo contribuirá, também, para a formação do aluno enquanto cidadão. Conforme Azambuja (2012), “o trabalho de campo terá esse olhar também para o movimento da natureza e da sociedade, para o sistema de objetos e de ações, naturais e sociais que compreende a totalidade socioespacial” (p. 185).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização do Trabalho de Campo é necessário tempo e dedicação do professor para refletir sobre a metodologia e a melhor forma de encaminhar a temática de maneira que coloque o aluno como protagonista do processo e não somente descarregue conteúdos e conduza o Trabalho de Campo de forma metódica e engessada, exaustiva e sem significado.

O papel da escola e dos professores é garantir o desenvolvimento das mais diversas habilidades no aluno, e as metodologias ativas, como o Trabalho de Campo, contribuem para o amadurecimento delas como a autonomia, o protagonismo, a colaboração/cooperação, a assertividade, a flexibilidade, a integralidade, a capacidade para resolução de problemas e conflitos, a capacidade de gerir sua própria aprendizagem, entre outras.

A partir dessa proposta de Metodologia Ativa, os alunos relataram se sentir integrantes da pesquisa, do seu meio existencial e compreenderam a realidade em que vivem (cidade, bairro, recursos naturais, impactos ambientais, desigualdades socioespaciais), bem como interagiram com todo processo de ensino, construindo uma perspectiva mais profunda e uma nova forma de olhar e agir sobre o meio (socialmente construído e/ou natural), adquirindo novos conhecimentos sobre o meio socioambiental e os recursos naturais em sentido amplo e do espaço em que vivem, de forma teórica e prática, mais dinâmica, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. Geosul, Florianópolis, v. 27, n. 54, 2012.

BELIZÁRIO, W. S. Metodologia e práticas de ensino nas aulas de Geografia: a ação docente na transmissão e na produção do conhecimento. Anais do... VIII Seminário de iniciação científica e V jornada de pesquisa e pós-graduação. Universidade Estadual de Goiás, 2010.

BELIZARIO, Wesley da Silva. Análise geoquímica e ambiental das bacias hidrográficas dos córregos Almeida e Santa Rita em Aparecida de Goiânia/GO. 217f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), Goiânia, Goiás, 2015.

BUENO, M. A. A importância do estudo do meio na prática de ensino em Geografia Física. Boletim Goiano de Geografia, v. 29, n. 2, 2009.

DEWEY, J. A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D' água, 2002.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol. 17, n 2, 2018.

MORAIS, E. M. B. O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. Tese (Doutorado em Geografia), 310f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, 2011.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania. Revista ANEKUMENE (Geografia, Cultura y Educación), n. 2, 2011.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no ensino de Geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, 2014.

NOVAK, J. Learning, Creating and Using Knowledge. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

PALFREY, J; GASSER, U. Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

TEZANI, T. C. R. A educação escolar no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Revista FAAC, v. 1, n. 1, 2011.

TUNA, F. Students' perspectives on active learning in Geography: a case study of level of interest and usage in Turkey. European Journal of Educational Studies. 2012.

Capítulo 9

10.37423/240709159

AS LEIS DE KEPLER: UMA ABORDAGEM ENVOLVENDO DEDUÇÕES ALGÉBRICAS E APLICAÇÕES NO GEOGEBRA PARA O ENSINO MÉDIO

Josué Freitas *Universidade Federal do Amapá*

Resumo: O presente trabalho aborda o conhecimento da Matemática utilizado pelo alemão astrônomo e matemático Johannes Kepler, que serviram de base para o seu estudo astronômico, ao fundamentar suas leis universais no século XVII, e tendo esse trabalho o objetivo de oferecer ao aluno do ensino médio uma proposta inovadora que contempla o estudo algébrico e geométrico dessas leis, através de suas deduções matemáticas, com o auxílio do conhecimento da Física, bem como a utilização do software matemático gratuito GeoGebra, servindo como ferramenta facilitadora da aprendizagem desse conteúdo na Física. São simulações ilustrativas que o GeoGebra nos auxilia para desenvolver tanto a álgebra quanto a geometria nas três leis de Kepler. E para garantir o sucesso dessa atividade é necessário que a escola disponha de um laboratório de informática educativa (LIED) para que o professor venha desenvolver com os alunos, tanto a manipulação do software matemático quanto o desenvolvimento do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Leis de Kepler, GeoGebra, Física, Matemática, aluno.

INTRODUÇÃO

A necessidade dessa proposta metodológica parte da dificuldade encontrada pelos alunos do ensino médio, ao assimilar o estudo das cônicas em Geometria Analítica, e consequentemente, na Física, quando eles se deparam com as leis da mecânica celeste imposta por Johannes Kepler, onde as cônicas servem de base para a análise dedutiva dessas leis.

Dessa forma, apresentamos como iniciativa didática, nas aulas de Matemática e Física, uma ferramenta que possa auxiliar na compreensão e entendimento desse tópico matemático – o GeoGebra.

O Geogebra é um software matemático gratuito que nos possibilita de realizar uma infinidade de construções geométricas com auxílios de pontos, retas, polígonos, dentre outros, além de expor em uma mesma interface o dinamismo da figura geométrica em 2D ou 3D, bem como a leitura algébrica de um mesmo problema matemático.

Ao darmos destaque ao estudo Kepler no século XVII, levamos o aluno a compreender que, através de suas bases matemáticas e astronômicas, Kepler provocou uma revolução científica na história da Astronomia, devido ao rompimento com o sistema geocêntrico de Cláudio Ptolomeu, que antes era defendido pela sociedade cientifica e pela Igreja. Suas leis são aceitas até hoje na Astronomia e servem de suporte para calcular o período e o raio da órbita de um corpo celeste, mesmo que ele nao faça parte do nosso Sistema Solar.

1. AS LEIS DE KEPLER

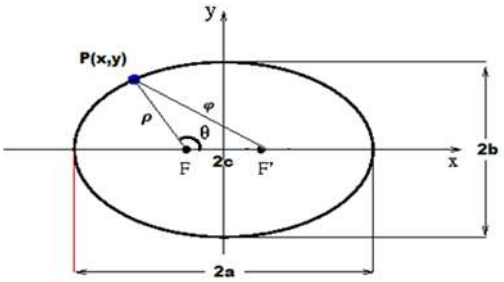
O astrônomo e matemático alemão Johannes Kepler (1571 – 1630) tornou-se discípulo do astrônomo dinamarquês Tycho Brahe para corroborar às suas teorias científicas, no que diz respeito ao sistema heliocêntrico defendido pelo astrônomo e matemático polonês Nicolau Copérnico no século XVI. E ao estudar a órbita de Marte por cerca de trinta anos, pôde elaborar as três leis da mecânica celeste. São elas: Primeira Lei (Lei das Órbitas), Segunda Lei (Lei das Áreas) e Terceira Lei (Lei dos Períodos).

1.1. PRIMEIRA LEI DE KEPLER

Os anos de 1608 e 1609 foram importantes para Kepler estudar a distância entre o Sol e Marte e passar chegar a concluir que órbita de Marte deveria ser uma elipse. Então ele se baseia nas cônicas do matemático e astrônomo grego Apolônio de Perga do século II a.C, servindo de alicerce para Kepler

explicar as órbitas dos corpos celestes. E depois de várias tentativas errôneas, ele parte de um estudo trigonométrico, conforme a figura a seguir, para desenvolver a 1ª lei, conhecida por Lei das Órbitas.

Figura 1: Distância entre P e F' na elipse.



Fonte: Criada pelo autor.

Kepler, então, deduz a equação polar das cônicas, através do estudo de uma elipse, para a determinação do raio vetor (ρ). Sabendo-se que a elipse é um conjunto de pontos equidistantes de dois focos F (lugar geométrico do Sol) e F' separados pela distância focal $2.c$, onde a é o semieixo maior e e é a excentricidade $\left(e = \frac{c}{a}\right)$. Ele adota um ponto qualquer P(x,y) na elipse, onde se encontra neste instante um corpo celeste que pode ser dado por P(ρ, θ) e θ é conhecido por anomalia verdadeira. Bem como φ é a distância entre P e F', e b é o semieixo menor.

Pela lei cossenos no triângulo ΔPF'F, tem-se que: $\varphi^2 = \rho^2 + (2.c)^2 - 2.\rho.(2.c).cos\theta$.

Então, tem-se que: $\varphi^2 = \rho^2 + 4.c^2 - 4.\rho.c.cos\theta$.

Pela definição da elipse tem-se que: $\varphi + \rho \equiv 2a$. Ficando então $\varphi = 2a - \rho$. Substituindo vem: $(2a - \rho)^2 = \rho^2 + 4.a^2.c^2 - 4.\rho.c.cos\theta$.

Desenvolvendo o quadrado da diferença, fica: $4a^2 - 4a\rho + \rho^2 = \rho^2 + 4.c^2 - 4.\rho.c.cos\theta$. Se $4a^2 - 4.c^2 = 4a\rho - 4.\rho.c.cos\theta$, então dividimos a expressão por 4, ficando: $a^2 - c^2 = \rho(a - c.cos\theta)$.

Se $a^2 - c^2 = b^2$, então: $\rho = \frac{b^2}{a - c.cos\theta}$. Ao dividir a expressão por a, fica: $\rho = \frac{\frac{b^2}{a}}{1 - e.cos\theta}$.

Considerando que $\frac{b^2}{a}$ = k (parâmetro de Kepler), então temos que a equação geral das cônicas é definida por:

$$\rho = \frac{k}{1 - e.cos\theta}$$

Generalizando, as seções cônicas podem ser descritas pela equação acima, que para surpresa de Kepler, essa primeira lei satisfaz não só elipses, como também circunferências, hipérboles e parábolas, de acordo com os valores que e irá assumir.

- No caso da elipse $e < 1$. São as órbitas da Lua e dos planetas;
- No caso da circunferência: $e = 0$. São as órbitas dos satélites artificiais;
- No caso da parábola: $e = 1$. São as órbitas dos cometas e asteroides;
- No caso da hipérbole: $e > 1$. São os voos planetários que utilizam a gravidade assistida.

A partir do longo estudo pela órbita de Marte, Kepler então generaliza e descreve sua primeira lei astronômica através de uma carta a um amigo teólogo e astrônomo alemão, conhecido por David Fabricius, afirmando: **"Todos os planetas do Sistema Solar descrevem uma órbita elíptica em torno do Sol, e este ocupa um dos focos dessa elipse".**

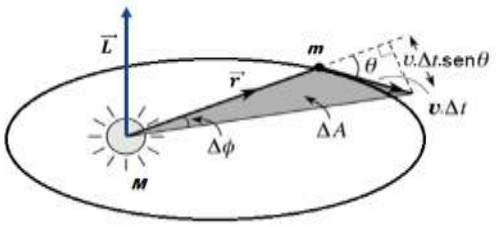
1.2. SEGUNDA LEI DE KEPLER

Kepler já estava conformado que só a Matemática não era suficiente para explicar a órbita oval dos planetas, e que haveria uma explicação de cunho eminentemente físico para os resultados obtidos. Foi daí que ele utilizou a grandeza física momento angular para desenvolver a 2ª lei denominada Lei das Áreas.

O momento angular ($\vec{L}$) é uma constante dada pelo produto vetorial entre o raio vetor ($\vec{r}$) e o momento linear ($\vec{p}$). Algebricamente, tem-se que: $\vec{L} = \vec{r}\ x\ \vec{p}$. Mas $\vec{p}$ é dado pelo entre a massa do corpo mais leve (m) e sua velocidade ($\vec{v}$). Ou seja, $\vec{p} = m\ x\ \vec{v}$. Logo: $\vec{L} = m\ x\ \vec{r}\ x\ \vec{v}$

De acordo com a figura a seguir, iremos deduzir tal Lei.

Figura 2: Raio vetor varrendo uma área na elipse.



Fonte: Criada pelo Autor.

Considera-se dr o deslocamento linear dado por: $dr = v.\Delta t.sen\theta$

Se θ tende a $\frac{\pi}{2}$, então: $sen\theta = sen\frac{\pi}{2} = 1$.

Como a área delimitada (ΔA) na figura 2 é um triângulo, então: $\Delta A = \frac{1}{2}.|\vec{r}\,x\,dr| \rightarrow \Delta A = \frac{1}{2}.|\vec{r}\,x\,\vec{v}.\Delta t.sen\theta| \rightarrow \vec{r}\,x\,\vec{v} = \frac{\vec{L}}{m}$. Daí vem: $\Delta A = \frac{1}{2}.\left|\frac{\vec{L}}{m}.\Delta t\right|$. Logo:

$$\frac{\Delta A}{\Delta t} = \frac{\vec{L}}{2m}$$

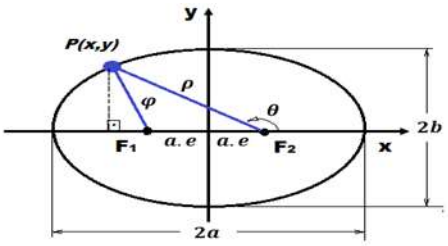
Kepler mostra que $\vec{L}$ e m são constantes do movimento. E a razão $\frac{\Delta A}{\Delta t}$ é denominada de velocidade areal (ou areolar) do planeta, que corresponde à área varrida pelo raio vetor que une o planeta ao Sol por intervalo de tempo.

Dessa forma, Kepler denomina sua segunda lei como Lei das Áreas e a publica em 1609, afirmando que: **"O raio vetor (segmento de reta que liga um planeta ao Sol) "varre" áreas iguais em intervalos de tempos iguais".**

1.3. TERCEIRA LEI DE KEPLER

Depois de 10 anos da elaboração das duas primeiras leis, ou seja, em 1619, Kepler busca uma harmonia em seus estudos e publica a sua terceira lei astronômica. Essa lei é conhecida por Lei dos Períodos. Seu estudo se dá pela avalição das coordenadas cartesianas da elipse formada por um planeta que situa no ponto *P (x, y)* e o Sol se encontra no foco F_2, conforme a figura 3.

Figura 3: Elipse em coordenadas cartesianas.



Fonte: Criada pelo Autor

Kepler utiliza, então, o teorema de Pitágoras e dispõe de duas equações: $\rho^2 = (x + a.e)^2 + y^2$ e $\varphi^2 = (x - a.e)^2 + y^2$**.**

Ao subtrair as duas equações tem-se que: $\rho^2 - \varphi^2 = (x + a.e)^2 + y^2 - ((x - a.e)^2 + y^2)$. No desenvolvimento dessa equação chega-se em: $\rho^2 - \varphi^2 = 4.a.e.x$. Mas $\rho = 2a - \varphi$. Então, desenvolvendo essa equação, obtén-se: $y^2 + x^2.(1 - e^2) = a^2.(1 - e^2)$.

Em uma elipse temos a seguinte relação pitagórica: $b^2 = a^2.(1-e^2)$. Ao substituir ese valor na equação anterior fica: $y = \frac{b}{a}.\sqrt{a^2 - x^2}$. A área de uma elipse é dada por: $A = \pi.a.b$.

Se considerarmos que a resultante centrípeta ($\vec{R}_{CTP}$) do planeta é a força gravitacional $(\vec{F}_{GVT})$, onde: $\vec{R}_{CTP} = \frac{m.\vec{v}^2}{\rho}$ e $\vec{F}_{GVT} = \frac{G.M.m}{\rho^2}$, então: $\frac{m.\vec{v}^2}{\rho} = \frac{G.M.m}{\rho^2} \rightarrow \vec{v}^2 = \frac{G.M}{\rho}$

Pela definição de momento angular, tem-se que: $\vec{L} = m\, x\, \vec{r}\, x\, \vec{v}$, para: $\vec{r} = \rho$, então: $\frac{\vec{L}^2}{m^2} = G.M.\rho$.

Na primeira lei de Kepler, obteve-se que: $\rho = \frac{k}{1-e.cos\theta}$ ou $\rho = \frac{a.(1-e^2)}{1-e.cos\theta}$. Sabe-se que ρ está em função de θ. Ao considerar que $\theta = 90°$, tem-se que $cos90° = 0$. Então: $\rho = a.(1-e^2)$. Agora fazemos: $\frac{\vec{L}^2}{m^2} = G.M.a.(1-e^2)$.

Na segunda lei de kepler, obteve-se que: $\frac{\Delta A}{\Delta t} = \frac{\vec{L}}{2m}$.

Desenvolvendo a equação anterior chegamos em: $G.M.a.(1-e^2) = \frac{4.\Delta A^2}{\Delta t^2}$. Sabendo-se que $\Delta A = A$ (área da elipse), então:

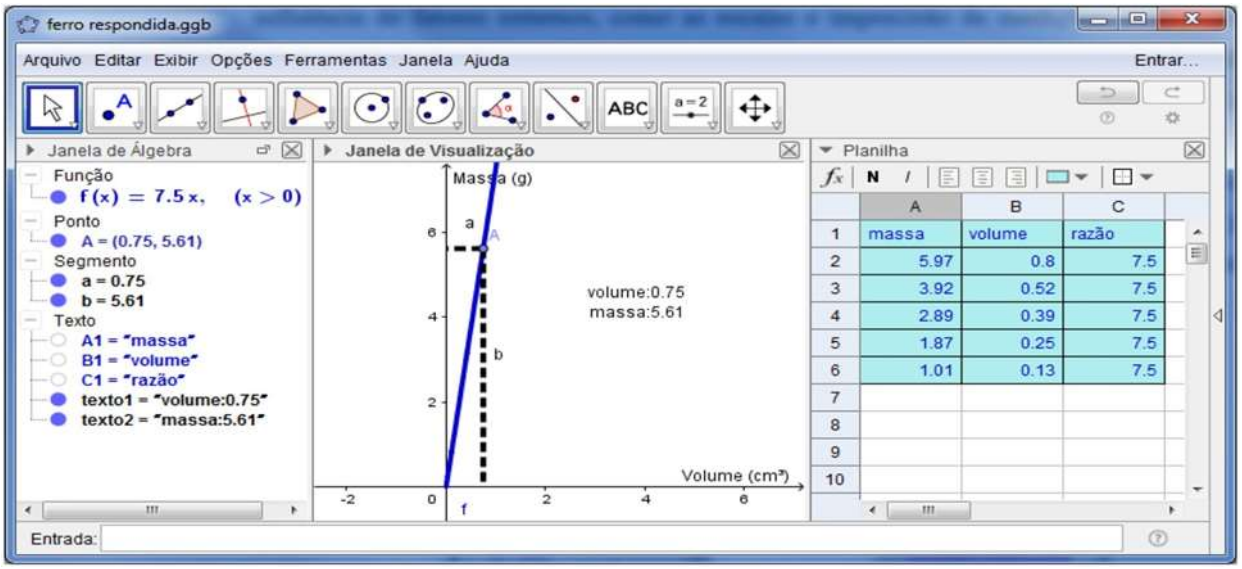
$$\frac{T^2}{a^3} = \frac{4.\pi^2}{G.M}$$

A terceira lei estabelece o seguinte: **O quadrado do período de revolução de um planeta ao redor do Sol é proporcional ao cubo do semieixo maior da elipse que representa a órbita do planeta.**

2. APLICAÇÕES NO GEOGEBRA

O GeoGebra é um software que foi criado pelo austríaco Markus Hohenwarter embaseado em 2001 na linguagem Java. Com ele, o aluno terá a possibilidade de desenvolver o lúdico, através da criação de simuladores. O GeoGebra nos possibilita de executarmos uma situação-problema em Matemática, onde as janelas de visualização podem nos mostrar simultaneamente o tripé matemático: álgebra, geometria e aritmética., de acordo com a figura 4.

Figura 4: Interface do GeoGebra atendendo o tripé da Matemática

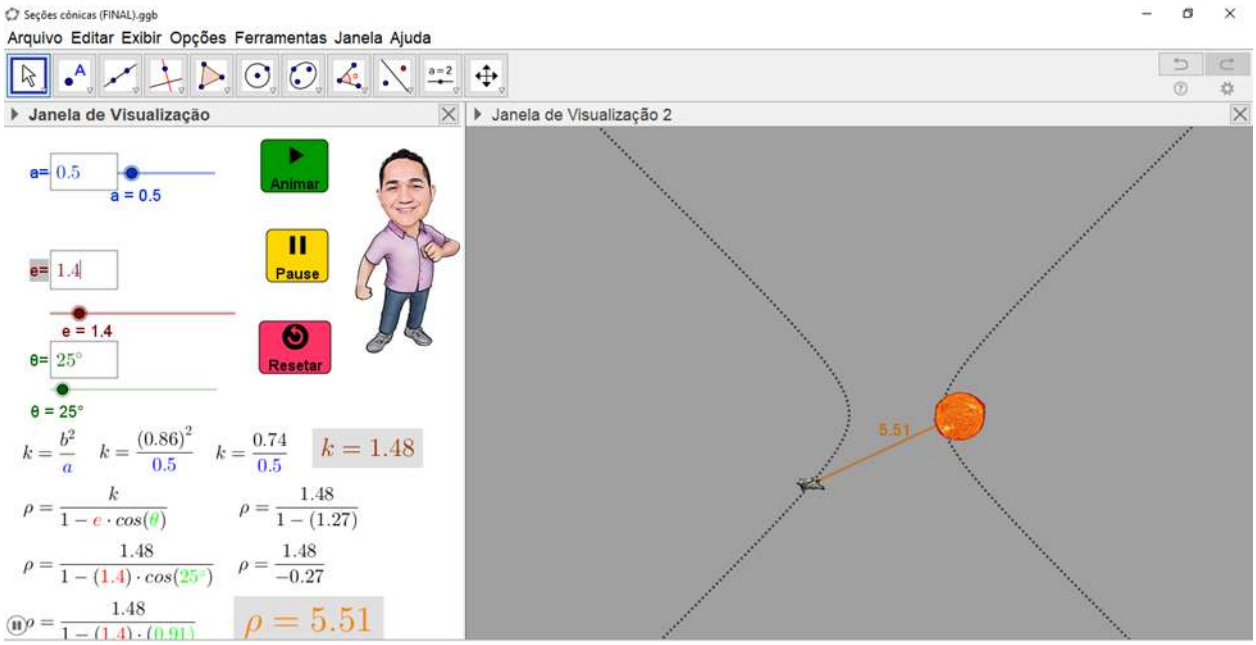


Fonte: Bolema: Boletim de Educação Matemática – 2018.

2.1. SIMULAÇÃO DA EQUAÇÃO GERAL DAS CÔNICAS NO GEOGEBRA

O simulador permite com que o aluno altere o semieixo maior (**a**), a excentricidade (**e**) e o ângulo **θ**, para determinar o raio-vetor (**ρ**), que é a distância entre o Sol e o corpo celeste, e visualize as cônicas seguintes: circunferência, elipse, hipérbole e parábola.

Figura 5: Simulador da equação geral das cônicas.



Fonte: Criada pelo Autor

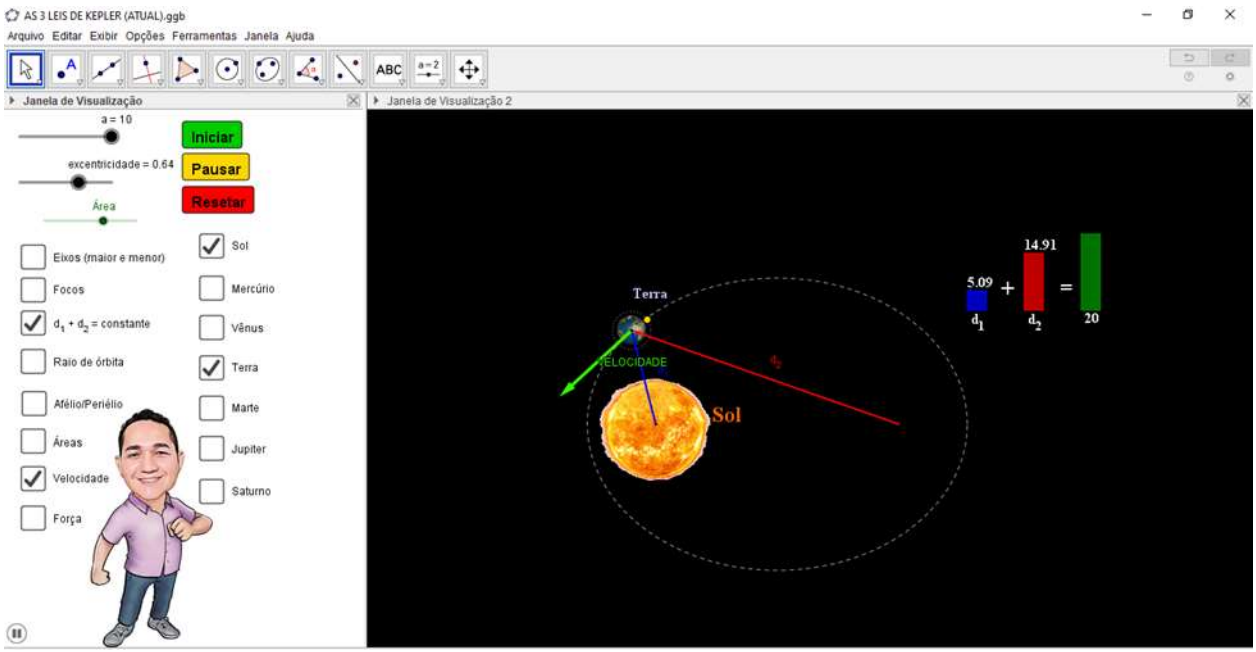
2.2. SIMULAÇÃO DAS TRÊS LEIS DE KEPLER NO GEOGEBRA

Esse simulador faz com que o aluno desenvolva as três leis, através dos botões expostos na janela de visualização 1, possibilitando o aluno de buscar um estudo detalhado das diversas situações que Kepler buscou mostrar à sociedade científica, de forma geométrica, enfatizando, através da janela de visualização 2 o lúdico da exposição das três leis astronômicas.

2.2.1. PRIMEIRA LEI DE KEPLER (LEI DAS ÓRBITAS)

A figura 5 mostra a primeira lei de Kepler (lei das órbitas), enfatizando a propriedade elíptica que afirma que um ponto qualquer na elipse, ligado aos seus focos, gera duas distâncias cuja soma é constante, bem como a velocidade vetorial variando conforme o afélio e o periélio.

Figura 6: Simulador da 1ª lei de Kepler.

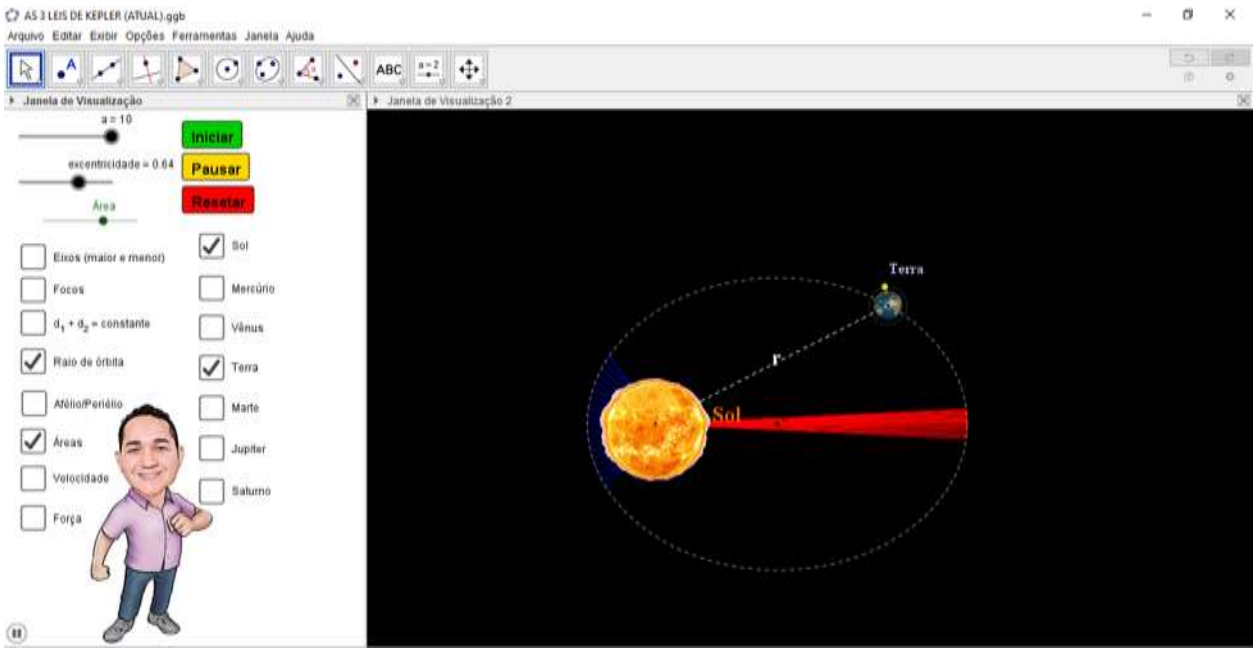


Fonte: Criada pelo Autor

2.2.2. SEGUNDA LEI DE KEPLER (LEI DAS ÁREAS)

O simulador expõe a representação do raio-vetor “varrendo” áreas iguais em intervalos de tempos iguais, com os botões do raio da órbita e de área, conforme a figura 7.

Figura 7: Simulador da 2ª lei de Kepler.

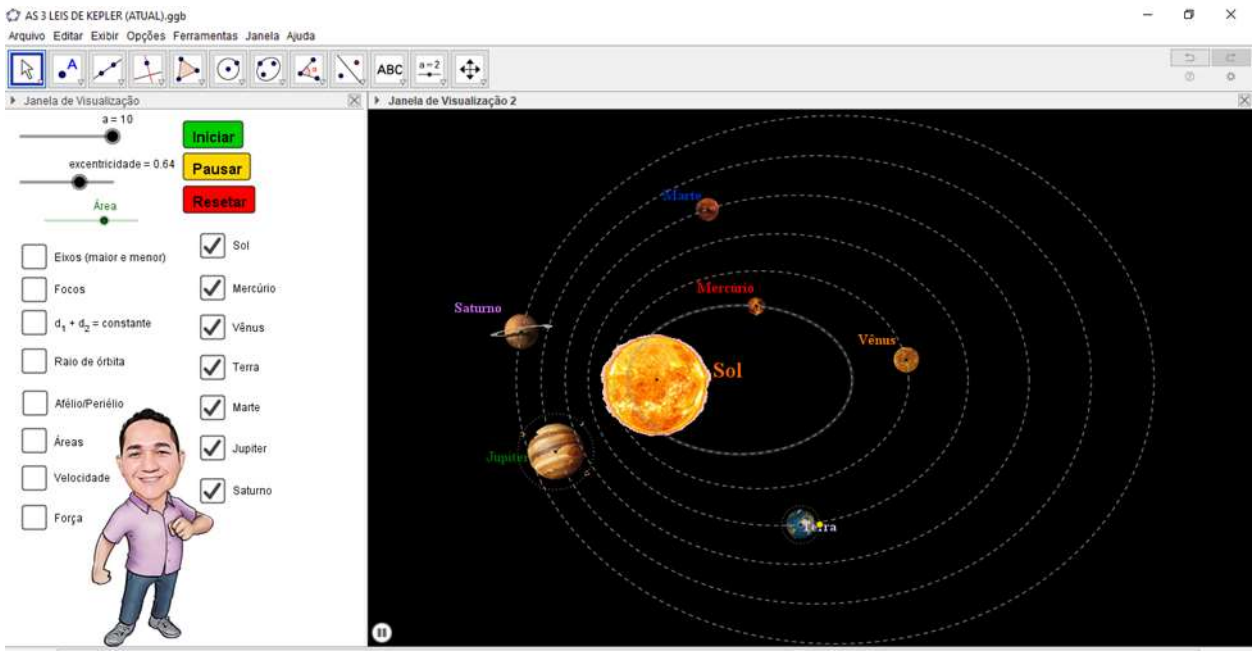


Fonte: Criada pelo Autor

2.2.3. TERCEIRA LEI DE KEPLER (LEI DOS PERÍODOS)

O simulador representa a relação de proporcionalidade entre o quadrado do período e o cubo do raio médio da órbita dos seis primeiros planetas do Sistema Solar, conforme a figura 8.

Figura 8: Simulador da 3ª lei de Kepler.



Fonte: Criada pelo Autor

CONCLUSÕES

De acordo com as nossas vivências e experiências em sala de aula, na condição de professor de matemática, sabemos quanto é desafiador o papel do professor em ensinar Matemática e Física, à medida que tentamos sair do mundo da abstração para a praticidade dos conteúdos matemáticos abrangentes na educação básica do ensino público. Por conta dessa situação é que pensamos na utilização do GeoGebra nas aulas.

Os resultados com o uso dessas ferramentas didático-tecnológicas no ensino médio são satisfatórios, visto que as aulas dos professores de matemática e física se tornam mais dinâmicas e compreensíveis para os alunos, a fim de que eles adquiram mais estímulos em aprender a Geometria e as leis universais, bem como conseguir interligar a teoria à prática dos conteúdos abordados.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ivana Paula Lira da. A utilização do software GEOGEBRA como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem: uma aplicação para alunos e professores da rede pública de ensino. / Ivana Paula Lira da Costa. – Santarém - PA, 2017.

GRAVINA, M. A. Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria. Anais do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte - MG, 1996.

KEPLER, J. Astronomia nova. In CASPAR, M. & von DYCK, W. (Eds.) Gesammelte Werke, Munich, 1937, v. 3, p. 5-424.

Capítulo 10

10.37423/240709160

NA TRILHA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM O JOGO DO XADREZ

DEMSON OLIVEIRA SOUZA *Instituto Federal da Bahia - IFBA*

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui um breve relato de uma experiência extensionista que contou com a participação de alunos dos cursos técnicos e de Ensino Médio de três escolas públicas da sede do município de Jacobina- BA, mais precisamente, um curso *online* de Xadrez na perspectiva colaborativa. O objetivo dessa experiência foi produzir e desenvolver ações e práticas de caráter técnico e/ou didático que permitissem aos sujeitos enxergar o jogo do Xadrez como práticas esportiva, educativa e social, numa abordagem metodológica da aprendizagem colaborativa e mediados por ambientes virtuais de aprendizagem (Lishess.org e Moodle).

Vale ressaltar que a defesa pela prática do jogo do Xadrez é algo comum no campo educacional, principalmente pelos argumentos relacionados aos efeitos cognitivos e socias que essa prática promove, tais como, a concentração, a atenção e a resolução de problemas, o respeito e a convivência (ALMEIDA, 2010). Tais perspectivas são defendidas na atualidade pela própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que se refere aos jogos como recursos didáticos e pedagógicos ou mesmo pela Federação Internacional de Xadrez (FIDE), que possui uma comissão de Xadrez na Educação voltada para o desenvolvimento de estudos e projetos do Xadrez relacionados à Educação (BRASIL, 2018; FIDE, 2020).

Além disso, muitos pesquisadores como Rezende (2002), Blanco (2007), Silva (2014), Andrade (2020), dentre outros, descrevem em seus estudos, os efeitos positivos dessa prática nos contextos esportivo e educacional. Tal reconhecimento, faz com que esse jogo ocupe um lugar de destaque no currículo de algumas escolas brasileiras, principalmente nas instituições privadas, razão pela qual se justificaria ampliar essa discussão e prática no âmbito das escolas públicas, como já ocorre no contexto curricular em alguns município e estados brasileiros, a exemplo dos estados do Paraná e São Paulo.

Privadas, razão pela qual se justificaria ampliar essa discussão e prática no âmbito das escolas públicas, como já ocorre no contexto curricular em alguns município e estados brasileiros, a exemplo dos estados do Paraná e São Paulo.

Alguns pesquisadores como SÁ (1988, 1994) e GOES (2002) afirmam que o desenvolvimento do jogo de Xadrez pode trazer benefícios no campo educacional as estudantes que praticam essa modalidade de jogo. Nesse sentido, todos eles acreditam que a estratégia do ensino deve se aproximar da estratégia do jogo de Xadrez, onde a lógica e o pensamento crítico e autocrítico são valorizados, e muitas vezes o vencido enriquece seu mais que o vencedor, pois precisa reformular sua estratégia

cognitiva, além disso, os valores morais são reforçados pela experiência da conduta ética da competição, e respeito pela derrota e vitória do jogador.

Como já foi mencionado anteriormente, a partir desse jogo podemos explorar muitas questões que envolvem valores éticos como o respeito, a cortesia, aprender a ganhar e perder, humildade, perseverança, disciplina, paciência, autocontrole, tolerância, dentre outras, que corroboram com os princípios da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, Vigotsky (2003 apud LIMA, 2015) descreve que a colaboração ocorre na realização de trabalho em grupo, por meio da interação com o outro a partir das tentativas de resolver problemas, ou seja, aprende durante a troca de ideias, informações com o outro e, assim, torna-se responsável pela construção da sua aprendizagem e corresponsável pela aprendizagem do outro.

Segundo Torres e Irala (2007, p.83) “a influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo de si mesmos e de outrem constituem a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa”.

Assim, compreendemos que a prática do jogo do Xadrez pode ser desenvolvida num paradigma menos competitivo quando inserindo num contexto que valorize a interação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, um jogador sem experiência quando interage com outro mais experiente pode ser influenciado positivamente nesse processo melhorando sua prática (TORRES; IRALA, 2007).

Diante da multiplicidade de características da prática de aprendizagem colaborativa, as dinâmicas e resultados provenientes desse processo podem variar dependendo do contexto. Independente dessa perspectiva, visamos no contexto da experiência formativa relatada, simplificar ao máximo essa ideia, portanto, “aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares “(TORRES, IRALA, 2007, p. 70)

Portanto, em função dos pontos defendidos anteriormente e das discussões e práticas vividas no decorrer do processo, percebemos que os estudantes foram capazes de pensar sobre as facilidades e dificuldades do aprendizado mediado via sistemas *web*. Além disso, foram além, ao incorporarem princípios de colaboração para ajudar nos seus próprios progressos no jogo do Xadrez, e ao mesmo tempo, contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento enxadrístico dos sujeitos com quem interagiam.

METODOLOGIA

Considerando que a realização das atividades e práticas ocorreram num momento adverso da pandemia da Covid-19 e nesse caso, contou com momentos síncronos mediados por ferramentas digitais como Discord, Google Meet e Stream Yard, com momentos assíncronos mediados por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle e plataformas online de aprendizagem Lishess.org e Chess.com, ambas utilizadas para treinamento dos participantes e para promoção de torneios individuais e em equipe, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa.

O desenvolvimento da referida abordagem metodológica, teve como base para levantamento de informação, a observação participante, a pesquisa bibliográfica, os registros escritos dos alunos nos fóruns, o questionário de avaliação de prática e os registros visuais decorrentes dos momentos síncronos. Tais atividades foram realizadas entre os meses de novembro de 2020 e abril de 2021.

Nesse sentido, contamos com a participação voluntária de 44 participantes iniciantes na prática do xadrez. Estes sujeitos envolveram-se em atividades que perpassaram desde encontros de formação teórica expositiva, até o momento mais prático ocorridos nas oficinas que simularam diferentes perspectivas de jogo do Xadrez, individuais, em duplas, coletivas, com processos de colaboração nos estudos de estratégias e nas análises realizada pelos pares no decorrer das partidas. Além disso, com parte do processo formativo, foram promovidas uma webnário com profissionais do Xadrez e 2 cines debates com filmes que tinham o Xadrez como contexto de superação de dificuldade e desigualdades (Rainha de Katwe e A Última Fortaleza).

Considerando as etapas vivenciadas, podemos descrever algumas delas a saber: organização e planejamento; levantamento e revisão bibliográfica; atividades expositivas virtuais sobre xadrez; ciclo de jogos individuais e em equipes nas plataformas online; encontros de cine debates, participação em fóruns de discussão do Moodle e torneio de encerramento.

Com relação ao processo de exposição virtual na oficina, consideramos os seguintes tópicos: 1) História do Xadrez; 2) O Jogo, suas peças e respectivos movimentos; 4) Movimentos especiais e estratégias de desenvolvimento; 5) Início, meio e fim do Jogo (xeque-mate; empate; afogamento); 6) Anotações dos lances e regras oficiais dos torneios.

No decorrer da mesma, contamos como suporte para atividades de interação e mediação, o AVA Moodle, que possibilitou aos sujeitos participantes, discutirem sobre os ciclos de jogos, participarem

de fóruns, colaborarem com opiniões e sugestões nas jogadas de outros jogadores, favorecendo assim, suas experiências de aprendizagem colaborativa e aperfeiçoando sua prática enxadrística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar dos processos terem sido desenvolvidos em plataforma digitais que facilitam o acesso à informação, grande percentual de jogadores eram inexperientes (60%) e demandaram grandes esforços em converter aspectos técnicos em linguagem acessível e de fácil entendimento via tela do computador ou do *smartphone* ou *tablet*, que resultou numa boa avaliação do processo formativo considerada positiva por mais de 90% dos cursistas

Além dos aspectos técnicos, também evidenciamos no decorrer dos encontros virtuais, aspectos subjetivos como concentração, respeito mútuo e ética, que são considerados como fundamentais ao bom desenvolvimento das partidas entre jogadores ou mesmo jogando com a inteligência artificial dos sistemas programados na *web* ou nos dispositivos móveis ou computadores de mesa.

Os processos colaborativos que pudemos vivenciar tiveram como pontos fortes as interações nos ambientes virtuais, tais como jogos entre equipes ou em duplas ou torneios simulados, com destaque para o ambiente virtual de aprendizagem da oficina (AVA Moodle), onde ocorreram as interações no fórum e as discussões e opiniões compartilhadas sobre determinadas jogos desenvolvidos entre os aprendizes ou com os sistemas de inteligência artificial. Nesse sentido, todos contribuíam opinando, corrigindo, sugerindo novas estratégias, etc.

Aspectos cognitivos e éticos foram evidenciados nas práticas online do jogo do xadrez, deram um bom indicativo dos valores educacionais e sociais dos envolvidos, porém, os resultados descrevem que os processos colaborativos vivenciados, não foram bem sucedidos nas atividades desenvolvidas no Lishess, essa foi a percepção de 25% dos participantes, nesse caso, a maioria acredita que neste ambiente prevaleceu a cooperação. Apesar disso, nas interações do Moodle e Discord voltadas para discussões e opiniões compartilhadas e em especial, nos debates de filmes e rodas de conversas, os aspectos reflexivos e colaborativos foram evidenciados por cerca de 75% dos participantes.

No que diz respeito aos encontros síncronos destinados a discussão dos filmes e para rodas de conversas, tais atividades também produziram relações dialógicas profícuas e reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os processos desenvolvidos a partir dessa experiência com jogo do Xadrez, que envolveram estudo do jogo, bem como, refletindo sobre seus aspectos socias e culturais, puderam proporcionar aos sujeitos envolvidos, uma maior valorização do jogo, quanto sua capacidade de desenvolver competências cognitivas e interpessoais.

Porém, ao experimentarem tal contexto num momento pandêmico, foram suscitados a refletirem sobre a importância da aproximação com o outro, do quanto podemos aprender mutuamente nessas interrelações sociais e educativas.

Além disso, a dosagem e a disponibilidade das tecnologias digitais empreendidas nesse caso, nos fizeram compreender melhor sobre as dinâmicas evolutivas das tecnologias digitais de comunicação aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, admitimos que essa experiência de aprendizagem no âmbito do jogo do Xadrez e mediada em ambientes *online*, revela a priori, os potenciais das redes de aprendizagem virtuais, do trabalho em equipe, da prática reflexiva e do exercício da empatia e da colaboração para desenvolvermos uma inteligência coletiva e uma cidadania plena.

Palavras-chave: Xadrez, Aprendizagem Colaborativa, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. W. Q. O jogo de xadrez e a educação matemática: como e onde no ambiente escolar. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba.

ANDRADE, L. P.; SILVA, V. P. Xadrez Terapêutico. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão, v. 5, n. 1. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BLANCO, Uvencio. Por que el ajedrez en las escuelas? Caracas: Ediciones CO-BO, 2007.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES ÉCHECS (FIDE). Ajedrez: uma herramienta para la educación y la salud. 2020. Disponível em: https://edu.fide.com/.

GÓES, D. de C. O jogo de Xadrez e a formação do professor de matemática. 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIMA, M. S. S. Aprendizagem colaborativa com apoio computacional: Uma experiência no ensino fundamental. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2015.

REZENDE, S. Xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002

SÁ, A. V. M. O Xadrez e a educação: experiências nas escolas primárias e secundárias da França. Rio de Janeiro, 1988.

SÁ, A. V. M. de. O Xadrez e a educação: experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, peri-escolar e extra-escolar. Série Documental: Eventos (Seminário Sobre Novas Perspectivas da Educação Matemática no Brasil), Brasília: MEC/Inep, 1994. v. 2, p. 51-64.

SILVA, W. Raciocínio lógico e o jogo de Xadrez: em busca de relações. 578 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TORRES, P. L; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. algumas vias para entretecer o pensar e o agir. Curitiba/PR: Senar, 2007.

Capítulo 11

10.37423/240709161

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Francineide Pereira de Jesus

Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir as questões relacionadas a formação inicial dos professores nas universidade e a desarticulação com a realidade escolar, assim como a necessidade de repensar a aprendizagem da docência de maneira que aproxime os licenciandos da escola, que não é o único, mas o principal campo de atuação profissional. Além disso, este trabalho destaca ainda a importância dos componentes curriculares das licenciaturas se organizarem de maneira dialógica. Para isso, serão apresentadas as reflexões sobre a necessidade dos conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos práticos profissionais serem considerados de maneira horizontal nas práticas formativas dos professores, assim como a necessidade de criação dos espaços híbridos no percurso formativo. Os espaços híbridos visam romper com as formas hierárquicas de organização curricular, articulando os conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos, através de ações concretas numa situação real de ensino e numa perspectiva multidimensional e interativa. Assim sendo, possibilita a construção de práticas de ensino de maneira contextualizada que zelam por aprendizagens significativas e sinalizam para o repensar do processo educativo da docência numa perspectiva interdisciplinar. Este trabalho apresenta uma proposta de criação de espaços híbridos para formação de professores, que foi concebida a partir da necessidade de repensar o processo de aprendizagem da docência do Curso de Licenciatura em Química do IF Baiano – campus - Guanambi. Os componentes curriculares Práticas Pedagógicas foram considerados como eixos articuladores entre as disciplinas do curso e a realidade escolar cotidiana. Nesse sentido, foi possível romper com a formação fragmentada dos licenciandos, por meio do desenvolvimento de ações efetivas nas escolas públicas e interação ativa dos futuros professores no processo de construção dos conhecimentos a partir das ações coletivas e colaborativas entre os professores e alunos do Curso de Licenciatura e da Educação Básica.

Palavras–chave: formação docente, prática pedagógica, espaços híbridos.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação de professores para a contemporaneidade compreende um conjunto de inquietações e questionamentos desde as condições de vida e de trabalho do professor a relação escola-sociedade; dos modelos tradicionais da organização curricular que não atendem às exigências atuais, até a competência do professor para responder satisfatoriamente aos diversos problemas educacionais; da formação inicial ao contínuo de formação (GATTI, 2005; 2009; IMBERNÓN,2006; NÓVOA,1992;PIMENTA,2005;RAMALHO;NUÑEZ;GAUTHIER,2004,TARDIF,2002;SONNEVILLE;JESUS,2009).

Esses estudos e pesquisas desenvolvidos no campo educacional buscam compreender o ato educativo em sua complexidade, sobretudo em relação a prática educativa de professores, algumas dessas questões são novas, outras acompanham a história da educação no Brasil desde muito tempo.

Contudo, a distância entre a pesquisa educacional e a sala de aula leva muitos professores a se formarem mais com outros professores no interior das próprias escolas do que nas universidades e institutos de formação. (CHARLOT,2002)

É preciso colocar o dia a dia da sala de aula no centro dos debates educativos, dos problemas de investigação e, principalmente, quando o objetivo é formar professores. Segundo Tardif: ... se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p.258)

Significa dizer que estamos frente ao desafio de superar concepções que não dão mais conta do processo educativo no qual estamos envolvidos. Isso nos remete a repensar o processo de formação docente como ponto nodal para compreender o papel efetivo dos profissionais da educação na sociedade contemporânea. O cenário educacional contemporâneo tem sido caracterizado por crescentes demandas de toda ordem social, cultural e econômica, marcada por reformas educacionais que exigem posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às cobranças da globalização da economia, dos avanços tecnológicos e das políticas públicas vigentes ou em elaboração no país.

Entretanto, cabe questionar até que ponto estas pesquisas atendem efetivamente às demandas educacionais, principalmente, no desempenho dos professores no exercício profissional? Como professores-pesquisadores, formadores de professores, podemos desenvolver um estudo colaborativo (para/com professores) que compreenda a lacuna pesquisa-prática? É possível construir práticas pedagógicas que superem a dicotomia teoria-prática numa perspectiva mais dialógica e repensar o discurso predominante nos Cursos de Licenciaturas de que "na prática a teoria é outra"? Oportunizarsituações em que os licenciandos se aproximem da escola e construam saberes da experiência, para além dos estágios supervisionados, desde os primeiros períodos, não contribuiria com um fazer pedagógico mais crítico, construtivo e criativo? Como exigir dos licenciandos uma postura/prática interdisciplinar se o currículo das licenciaturas como vem sendo historicamente organizado não contempla a interdisciplinaridade e, consequentemente, as disciplinas e professores não dialogam entre si no percurso formativo? É possível compreender o contexto escolar numa perspectiva investigativa, crítica, reflexiva sem construir estratégias concretas de aproximação desta realidade?

Tais reflexões emergiram como os principais dispositivos para construção de uma prática pedagógica coletiva e colaborativa no Curso de Licenciatura em Química do IF Baiano *Campus* Guanambi. Este trabalho apresenta uma proposta de práticas formativas para aprendizagem da docência, considerando, de um lado, a articulação teoria-prática dos conhecimentos científicos produzidos na formação acadêmica dos licenciandos numa perspectiva interdisciplinar, e de outro, a relação destes conhecimentos com o contexto escolar, que não é o único, mas um dos principais espaços para o futuro exercício profissional dos professores em formação.

Diante disso, este trabalho focaliza a questão de espaços híbridos para a formação de professores, considerando que oportunizar situações em que os licenciandos traduzam para o interior da escola o que aprendem nos cursos de licenciaturas de maneira dialógica, possibilita a aproximação destes da realidade educacional de maneira significativa. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar a formação de professores através da criação de espaços híbridos em que os saberes teóricos e os saberes da prática se articulam nas vivencias oportunizadas no interior da escola e na licenciatura de maneira dinâmica e inter-relacional, visando a construção do fazer pedagógico, aprimorado por escolhas críticas, ampliação e aprofundamento de conhecimentos a partir do contato com o lócus da atuação profissional.

A proposta de criação de espaços híbridos para formação de professores, apresentada a seguir em seus traços basais, foi concebida a partir da necessidade de repensar o processo de aprendizagem da docência do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano – campus - Guanambi, elegendo o componente curricular Práticas Pedagógicas como eixo articulador entre as disciplinas do curso e a realidade escolar cotidiana.

Resultou das ações coletivas e colaborativas entre os professores das disciplinas de Conteúdos Específicos e das disciplinas Pedagógicas da licenciatura, professores regentes da Educação Básica, Licenciandos e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia deste trabalho foi proposta no Curso de Licenciatura em Química do IFBaiano – *Campus* Guanambi e desenvolvida no Colégio Luiz Vianna Filho e na Escola Colônia Agrícola de Ceraíma. Visou contribuir com a formação inicial de professores através da criação de espaços híbridos na tentativa de subsidiar a prática docente numa relação teórica-prática que compreendesse e considerasse o espaço escolar como *lócus* do processo ação-reflexão-ação dos futuros professores.

O termo híbrido e terceiro espaço tem sido utilizados no campo educacional por estudiosos como Zeichner (2010), Dussell (2010), Lopes e Macedo (2010), entre outros, no sentido de romper com as formas hierárquicas de organização curricular e valorização cultural, articulando os conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos numa relação horizontal.

Segundo Zeichner (2010, p.486)1, o hibridismo e o terceiro espaço "...envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo". Ainda segundo este autor, nesta concepção o conceito de terceiro espaço diz respeito à "criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores" (ZEICHNER, 2010, p.487)

Nesse mesmo sentido, a criação de espaços híbridos foi desenvolvida no Curso de Licenciatura em Química IFBaiano – Guanambi. Os objetivos principais do que denominamos neste trabalho de espaços híbridos foram: desenvolver de forma interativa ações concretas numa situação real de ensino e numa

perspectiva multidimensional; possibilitar uma visão dos conceitos básicos em torno das questões abordadas no/para o ensino de Ciências/Química; oportunizar a construção de práticas de ensino de maneira contextualizada zelando por aprendizagens significativas e repensar o processo educativo da docência numa perspectiva interdisciplinar. Para isso, os componentes curriculares Práticas Pedagógicas I, II, III e IV do Curso de Licenciatura em Química, configuraram-se como oportunidades de provocar uma atitude reflexiva e investigativa sobre a educação e a realidade social por meio das vivências no interior das escolas.

Zelando pela práxis educativa, sem incidir em exageros de atividades práticas acríticas, ao contrário, propomos aos licenciandos atividades de diagnóstico, elaboração e execução de oficinas pedagógicas sob a orientação coletiva e colaborativa dos professores da área de Química e da área Pedagógica do curso. A proposta foi organizada em três etapas articuladas desenvolvidas ao longo dos três primeiros semestre do curso de licenciatura: Etapa I – Diagnóstico, Etapa II – Elaboração das Oficinas Pedagógicas e Etapa III – Execução das Oficinas pedagógicas. Essas atividades de campo foram realizadas utilizando, principalmente, parte da carga horária das disciplinas Práticas Pedagógicas I, II, III (105 horas) que estão distribuídas nos primeiros períodos do curso de formação docente. Todas as etapas foram realizadas com a autorização das escolas e respaldo do Colegiado de Química que se encarregou de formalizar as atividades, solicitar os recursos necessários dos laboratórios de química e do almoxarifado e organizar os horários dos professores para as adequações curriculares.

No primeiro período, a Etapa I – Diagnóstico foi subsidiada pelas disciplinas Metodologia do Trabalho Científico, Química Geral I, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação I com objetivo de desenvolver ações reflexivas e pesquisadoras através de instrumentos de coleta de dados como: observações seguidas de registros escritos e fotográficos da escola, aplicação de questionários e entrevistas semi estruturadas a professores, alunos e gestores escolares, análise dos planos de ensino e dos documentos oficiais disponibilizados pela direção escolar para compreender a dinâmica do cotidiano escolar, a organização do trabalho pedagógico e tomar consciência da complexidade do processo educativo.

No segundo período – Etapa II Elaboração dos Projetos das Oficinas, com as disciplinas Química Geral II, História e Sociologia da Educação e Práticas Pedagógicas I, os licenciandos aprofundaram o olhar sobre o interior da escola, desta vez fazendo um recorte sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito a relação professor-aluno, metodologias de ensino e de avaliação, conteúdo programático a fim de confrontar e consolidar os conhecimentos acadêmicos produzidos

até então. Além disso, iniciaram a construção/reconstrução dos projetos das oficinas pedagógicas sob a orientação dos professores das disciplinas de conteúdos específicos e das disciplinas pedagógicas concomitantemente.

Na sequência, com as disciplinas Prática Pedagógica II, Química Inorgânica e Políticas Educacionais do terceiro período, a Etapa III – Execução das Oficinas Pedagógicas foi desenvolvida junto aos professores e alunos da educação básica das escolas públicas do município de Guanambi. As reflexões no âmbito acadêmico que alicerçaram a análise e escolha dos conteúdos, assim como a reconstrução dos projetos das oficinas pedagógicas, foram oportunizadas pelos professores do curso de licenciatura que dialogaram entre si e com os licenciandos sobre os recuos e avanços em relação a prática educativa em todo o processo.

Pouco antes, de se dirigirem as escolas pesquisadas para desenvolverem os projetos, os alunos apresentaram as oficinas para a equipe de professores da Licenciatura e para os demais colegas, inclusive de outros semestres. Nesta socialização dos projetos de oficinas, os alunos simularam as atividades que foram aplicadas na educação básica e estas foram analisadas pelos próprios colegas e professores do Curso, tudo isso, pautados numa humildade epistemológica que, por sua vez, acolhe, esclarece e estimula aos licenciandos a vislumbrarem novas possibilidades de atuação, conscientizar da necessidade do domínio dos conteúdos químicos e repensarem possíveis conceitos equivocados no ensino de Ciências.

Vale ressaltar que outras etapas[1] nesta perspectiva de criação de espaços híbridos foram oportunizadas ao longo dos demais períodos no curso e que não foram expostas neste trabalho, porque não pretendemos, nem podemos aqui, esgotar em todas as suas dimensões as discussões sobre todas elas, pelo contrário, nossa aspiração está em explicitar os princípios que nortearam a criação de espaços híbridos neste estudo e suas implicações no processo de formação docente numa dimensão complexa, sobretudo em relação as oficinas pedagógicas, que evidenciaram de maneira concreta a articulação entre o conhecimento acadêmico e profissional.

As oficinas pedagógicas são técnicas de ensino que levam em conta o interesse dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem, podem apelar para distintas linguagens pedagógicas capazes de mobilizar e entreter o grupo, numa relação interdinâmica e interpessoal, outrossim, refletir na/para ação os princípios que respaldaram e/ou respaldarão as vivencias no cotidiano escolar para o exercício profissional.

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas, corroboraram com a articulação entre a teoria e a prática em todas as dimensões, pois tanto o aluno da educação básica com o licenciando e o licenciando com o professor formador constroem os conhecimentos em colaboração, de maneira concreta, a partir da experiência vivida. Outro aspecto importante das oficinas pedagógicas diz respeito à sua dinâmica de organização/apresentação, podem ser realizadas com turmas inteiras, para um pequeno grupo ou até mesmo individualmente através de práticas concebidas ao longo dos semestres adequando-as às necessidades apresentadas pelo público-alvo no diagnóstico inicial.

Em cada etapa do percurso metodológico, solicitamos a elaboração de relatórios de trabalho e que foram apresentados nas disciplinas práticas pedagógicas respectivamente, através de relatos de experiência, pôsteres e seminários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, como dito anteriormente, foram sistematizados nos relatórios finais e serão apresentados de maneira sucinta aqui, mas é importante sinalizar que as aprendizagens construídas a partir das dificuldades, possibilidades e desafios vivenciadas nas oficinas pedagógicas estão para além das análises feitas e que esse relato não daria conta de nomear.

As análises oportunizadas com este estudo nos remeteram a uma constatação bastante desafiadora: é preciso repensar o processo de formação de professores numa perspectiva dinâmica, inter e transdisciplinar, a partir de problemáticas contextualizadas que reforcem a função social da educação escolar e sua capacidade de transformação da realidade. As implicações deste desafio revelaram a necessidade dos saberes das experiências serem garantidos ao longo do processo formativo de professores e não apenas no exercício profissional depois da conclusão do curso.

Significa dizer que a formação inicial de professores deve superar a ideia de que os licenciandos devem aprender as “teorias” na universidade para, depois, ir às instituições de ensino “praticar”o que foi ensinado no ambiente acadêmico. Ao contrário, deve-se estabelecer um diálogo com o futuro campo profissional desde cedo no processo formativo através de trocas com os professores regentes na educação básica, situações de ensino reais com alunos reais e articulação das diversas disciplinas do curso de licenciatura, sejam elas dos conteúdos específicos ou pedagógicos, em prol de um fazer pedagógico crítico, consciente e mais coerente com a realidade escolar.

A separação entre disciplinas dos conteúdos específicos e as pedagógicas induzem à má formação de professores e, consequentemente, compromete o processo de ensino-aprendizagem. A proposta de

criação de espaços híbridos na formação docente além de articular as diversas disciplinas pedagógicas e específicas do curso de Licenciatura em Química possibilitaram que os saberes teóricos e os saberes da prática se inter-relacionassem em todo o percurso da formação. Por exemplo, o licenciando reconhece que não deve apenas ter domínio das reações químicas, ácidos, bases, tabela periódica, mas precisam entender como a estrutura cognitiva de mobiliza no processo de assimilação de uma nova aprendizagem. Ainda exemplificando, percebemos que a diversidade dos alunos precisa ser considerada em seu planejamento e que nem sempre os instrumentos avaliativos correspondem aos objetivos esperados.

Este trabalho sinaliza ainda para uma proposta alternativa de organizar as áreas dos cursos de formação numa perspectiva dialógica, que venha despertar um novo olhar sobre a postura e a prática do professor através de um diálogo profícuo com os conhecimentos acadêmicos na consolidação efetiva de seus novos saberes na universidade e na escola ao mesmo tempo.

Os relatórios apresentados pelos licenciandos e as constatações *in loco* das etapas desenvolvida neste trabalho evidenciaram a participação dos alunos das escolas públicas nas atividades propostas numa intensidade tal que oportunizou aos licenciandos reflexões multifacetadas. As atividades desenvolvidas aproximaram também os professores que não tinham formação e ministravam aulas de

Ciências das discussões atuais no âmbito acadêmico e de outras estratégias de ensino relacionadas aos conteúdos escolares. Esta aproximação dos licenciandos com os professores regentes apontou para os limites das práticas pedagógicas que estão relacionadas mais as questões políticas do que formativas.

Por exemplo, a diversidade de alunos por sala de aula com distorção idade/série, a ausência de laboratórios, a precariedade do ambiente e transporte escolar que somados a distância em relação às residências dos discentes e as condições financeiras desfavoráveis, contribuem também para a evasão e repetência escolar.

A ansiedade e medo de entrar numa sala de aula como professor foram gradativamente arrefecendo no decorrer de cada etapa a cada período e dando lugar a preocupação e interesse de envolver todos os alunos nas atividades propostas e despertando o interesse dos mesmos. Foi interessante observar que as discussões oportunizadas no curso eram retomadas de maneira mais significativa e curiosa depois de cada etapa vivenciada como, por exemplo, em relação a diversidade e os diferentes níveis de aprendizagens apresentados e o desafio de desenvolver uma prática avaliativa que correspondesse à prática de ensino e atingisse a todos os alunos ao mesmo tempo.

As atividades desenvolvidas nas escolas públicas aguçaram o olhar dos licenciandos também para as dificuldades em executar o que foi planejado, uma vez que, a dinâmica da sala de aula interfere no fazer pedagógico do professor e que é necessário, muitas vezes, “pensar na urgência e decidir na incerteza” e que as relações interpessoais influenciam na dinâmica da aula o que não seria possível se apropriarem destes saberes da forma como foi oportunizado se este assunto fosse discutido apenas dentro das quatro paredes da universidade.

6. CONCLUSÕES

Nesta conclusão não temos a pretensão de dar respostas a todas as questões que este estudo suscitou, mas reafirmaremos nosso posicionamento sobre a necessidade da criação de espaços híbridos no processo de formação docente considerando a articulação universidade-escola como aspectos fundantes nos programas de formação inicial de professores e na construção do conhecimento prático profissional e acadêmico.

Nesta linha de trabalho, os procedimentos adotados nas etapas em cada período do curso contribuíram com a relação de colaboração mútua entre professores e alunos do Curso de Licenciatura e das Escolas Públicas pesquisadas. Outrossim, favoreceu a compreensão de diversos fatos e fenômenos que cercam a prática educativa, na medida em que esta apreensão considerou a realidade escolar. Apesar das dificuldades iniciais dos licenciandos em registrar e refletir sobre sua própria prática, conflitos, escolhas, angústias e realizações, os mesmos compreenderam que o contato desde o início do curso com o cenário escolar contribuiu com o repensar da profissão docente em sua complexidade e que o fazer pedagógico, longe de ser uma ação simples, traduz um desafio candente frente à realidade contemporânea.

Criar espaços híbridos no percurso de formação docente vai além de uma prática formativa, diz respeito a uma mudança de mentalidade e postura que promove um diálogo mutuamente alimentador entre os conhecimentos pedagógicos, específicos e da experiência na formação e no exercício profissional, na universidade e na escola.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

DUSSEL, Inês. O Currículo híbrido:domesticação ou pluralização das diferenças?In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates conteporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.p.55- 77.-

GATTI, Bernadete Angelina. Pedagogia e prática docente: da consideração das diferenças. In: PETEROSSI, Helena Genignani; MENESES, João Gualberto de C. (coords). Revisitando o saber e o fazer docente. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. IX -XIII.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A.

Gatti; Marina Muniz R. N unes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158p. (Coleção Textos FCC, 29) IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época. v.77)

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates conteporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António.(Org.) Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido(org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo:Cortez, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania M. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p . 295-319

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades Educação Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 479-503. Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em:

http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/Resumenes/117116968009_Resumo_5.pdf. Acessado em julho de 2012.

Capítulo 12

10.37423/240709162

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO PÓS PANDEMIA: “RETRATOS DE DUAS EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT

Welida Katiane dos Santos Souza Lima — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Renata da Penha Coelho Mata — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Sandra Maisa Pina Borges — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Elizabete Sena Nogueira Luna — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Beatriz Oliveira Cassimiro — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Lidiane da Silva Rocha de Souza — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Daiane Teresinha Braz de Freitas — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Aparecida Mitie Sassagima — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Janaina da Silva Teixeira Rodrigues — *SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo desvelar práticas de alfabetização com as turmas do 2 º ano do I Ciclo (Ensino Fundamental), realizado em uma Escola da Rede Municipal de Rondonópolis-MT dos anos iniciais, cujo as abordagens remetem à algumas indagações sobre o processo educativo e os desafios de alfabetizar os alunos pós pandemia. Sendo assim, a pesquisa situa-se na abordagem qualitativa apoiada no método (auto) biográfico quando adota como instrumento as narrativas de si com as quais buscamos evidenciar: quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós pandemia e quais as estratégias elaboradas pelas professoras para a superação da não aprendizagem. Optou-se pela pesquisa qualitativa por seu caráter particular de relevância dos estudos sobre o processo de alfabetização, tornando-se uma relação dinâmica entre os sujeitos. Quanto ao uso das narrativas optou-se pela escrita desse gênero por acreditarmos que o ato de escrever fomenta a construção e a perspectiva de transformação, ao tornar-se pública e produzir conhecimento sobre o alfabetizar. A coleta dos dados foi realizada com duas profissionais da Rede Municipal de Rondonópolis - MT. O estudo realizado por meio das análises narrativas revelou a necessidade de repensar as propostas de currículo e abordagens metodológicas, criando assim, possibilidades e condições de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que a maioria das crianças da rede pública não frequentaram as aulas de forma presencial em anos anteriores.

Palavras-chave: Alfabetização, pandemia, ensino, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Historicamente o processo de alfabetização no Brasil é marcado por um acentuado fracasso ao longo dos anos, mas que se agravou após o período pandêmico onde as escolas brasileiras não conseguiram atender de modo qualitativo a modalidade de ensino a

distância, principalmente em processo inicial de alfabetização em que notoriamente acentuou o número de crianças não alfabetizadas.

Assim, considerando os impactos das dificuldades apresentadas pelas unidades de ensino e pelos professores nesse período de ensino a distância, o uso muitas vezes precário das tecnologias e a falta de intervenções presenciais com as crianças em processo inicial de alfabetização e letramento acarretaram diversas consequências no ensino, sendo necessário a retomada, a busca e um repensar em métodos diferenciados capazes de reverter os casos de não aprendizagem dos alunos.

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. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p.15)

Neste contexto, compete ao professor alfabetizador 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 que adquiriu desde a sua inserção no mundo. Como podemos observar também 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).

Ante ao exposto, 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.

Assim, no contexto atual a escola encontra-se no desafio de propiciar aos alunos condições para aprenderem a ler e escrever em período pós pandêmico, tempos estes em que, a maioria dos alunos em processo de alfabetização não frequentaram as aulas presenciais a quase dois anos, acarretando um grande prejuízo no processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a escola precisa pensar em estratégias que viabilizem a reconstrução do planejamento escolar/currículo para que de fato possa superar a lacuna aberta com a oferta do ensino remoto e a questão da não aprendizagem na alfabetização das crianças. Podemos então inferir que a alfabetização se constitui em uma etapa primordial nos anos iniciais do ensino que aliada ao letramento facilitará a efetuação eficaz do ensino e da aprendizagem no qual tem por objetivo que os alunos desenvolvam a leitura e escrita.

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.

Nesta perspectiva, a pesquisa tem por objetivo revelar quais os desafios da alfabetização em tempos de pandemia referentes a apropriação das práticas sociais da leitura e escrita e quais as estratégias utilizadas pelas professoras para recompor as aprendizagens.

A pesquisa com abordagem qualitativa desenvolveu-se em uma escola da Rede Municipal de Rondonópolis, com duas professoras onde narram seus enfrentamentos ante aos desafios da alfabetização sob diferentes percursos.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, buscou-se por meio das narrativas das duas professoras alfabetizadoras, compreender quais os desafios da alfabetização em tempos de pandemia referentes a apropriação das práticas sociais da leitura e escrita e quais as estratégias utilizadas pelas professoras para a

superação da não aprendizagem. 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. Apoiada 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.

Foram sujeitos da pesquisa duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificadas na pesquisa como Profª 1: Margarida, Profª 2: Hortência, de uma escola Pública Municipal, na cidade de Rondonópolis - MT.

Os dados obtidos por meio das narrativas foram produzidos a partir de um roteiro a

saber:

1. Quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós pandemia?
2. Quais as estratégias utilizadas para a superação da não aprendizagem?

Ante ao exposto, trazemos a I narrativa das professoras sobre quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós pandemia, que pontuaram:

> Sabemos que o ensino remoto não conseguiu suprir muitas das práticas que acontece no âmbito da escola, pois a criança aprende por diferentes formas e principalmente na interação com o outro. Diante de tantos desafios que enfrentamos hoje, considero o processo de leitura e escrita como um dos que mais acarretaram prejuízos às crianças, hoje recebemos crianças de todas as idades que não estão alfabetizadas e pior que isso não conhecem as letras, infelizmente as famílias não deram conta desse papel e os prejuízos maiores são das crianças que por vários motivos não conseguiram compreender o processo de leitura e escrita. As crianças parecem que ficaram estagnadas e hoje demonstram muitas dificuldades de leitura e escrita. (narrativa- prof 1 Margarida-2022).

A professora Margarida traz em sua narrativa, conhecimentos sobre a alfabetização e as dificuldades que os professores vêm enfrentando durante o período pós pandêmico, acentuando principalmente o papel das famílias em ter assumido o processo de aprendizagem em período pandêmico e que não conseguiram mediar os conhecimentos e habilidades necessárias para a aprendizagem de seus alunos. Concomitante a isto, temos hoje uma realidade avassaladora de crianças que ainda não

compreenderam o processo de leitura e escrita ou até mesmo apresentam dificuldades em conhecer as letras.

Com relação aos prejuízos acarretados no processo de ensino referentes a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós pandemia, Hortência, pontuou:

> Para contornar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes, muitas redes de Ensino optaram pelo ensino não presencial. No entanto, as aulas online e internet de boa qualidade não é realidade de todas as escolas brasileiras. Sendo assim, a atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo ensino e aprendizagem. Infelizmente hoje estamos vivenciando a pura realidade. (narrativa- Prof 2: Hortência-2022).

A professora Hortência apresenta algumas problemáticas do ensino remoto, em que, nem todas as famílias tinham acesso à internet e outras não tinham condições de acompanhar o processo de ensino por meio de apostilas.

Denota ainda, que a falta do contato das crianças com um professor alfabetizador, principalmente na fase inicial do processo de alfabetização prejudicou os avanços destes na aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que toda que equipe escolar busque parcerias qualificadas para superar as dificuldades apresentadas no processo de alfabetização, pois a escola deve ultrapassar a barreira de ofertar aos alunos apenas os conhecimentos formais, mas também toda vivência histórica, cultural e social que a humanidade construiu por séculos.

Por conseguinte, no que se refere às estratégias utilizadas para a superação da não aprendizagem, assim pontuaram:

> Na intenção de suprir aquilo que foi devastado pela pandemia o grande desafio hoje é encontrar a estratégia ideal para tentar suprir esta deficiência. Acredito muito na utilização das metodologias ativas com a utilização de jogos, pois está dentro do campo de interesse das crianças, e eles aprendem mais com aquilo que aguça a sua satisfação, favorecendo o protagonismo. (narrativa-Prof 1 Margarida-2022).

Diante dos novos rumos das práticas pedagógicas em período pós pandêmico, a professora Margarida enfatiza e acredita no trabalho com as metodologias ativas, que, para ela proporciona o aprender a aprender centrando-se na pedagogia crítica, reflexiva e interativa. Versado de que, essas metodologias baseiam-se na produção do conhecimento por meio da reflexão-ação, colocando os estudantes em um contexto prático e protagonista do seu desenvolvimento.

Neste sentido, Ribeiro (2005), salienta que: “A experiencia 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”.

Ante o exposto, o professor como mediador do processo de aprendizagem não pode perder de vista qual a meta que pretende alcançar, levando em consideração a atual conjuntura em que se encontra os alunos em fase inicial de alfabetização e a emergência da recomposição das aprendizagens destes, aproveitando o tempo utilizado em sala de aula.

A professora Hortência, pontua:

> No primeiro momento realizei um diagnóstico com a turma, onde pude detectar em quais níveis de aprendizagem esses alunos encontravam-se. Posteriormente realizei uma reestruturação do planejamento, uma vez que, com os diagnósticos pude observar que muitos alunos não tinham habilidades necessárias para o ano de escolaridade. Em seguida, tenho buscado trabalhar metodologicamente com materiais concretos que é de grande importância para o processo de alfabetização. É muito importante também tornar o material didático mais acessível para todos os alunos, desenvolver pequenos projetos e outros. (narrativa-Prof 2: Hortência-2022).

Em sua narrativa, a professora relata em sua prática de ensino sobre a importância da avaliação diagnóstica para realizar fielmente as suas intervenções pedagógicas, e uma possível reestruturação do planejamento para que atenda as especificidades de sua turma.

Hoffmann, 2008, p.161, pontua:

> 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)

Ante a este relato, temos a concepção de que o ato de avaliar vai muito além das notas e conceitos, ela favorece uma análise das aprendizagens dos alunos e, a partir desta, podemos traçar melhorias para a recomposição da aprendizagem dos alunos, analisar a metodologia utilizada e avançar quanto aos objetivos de aprendizagem.

Para tanto, preparar o ambiente escolar em alfabetizador é uma tarefa emergente de qualquer unidade de ensino que possui uma intencionalidade pedagógica clara. E que aliado a um conjunto de práticas pedagógicas, principalmente com a utilização dos jogos, que faz parte de um dos campos de interesse da criança, contribuirá para uma aprendizagem significativa.

Para Silveira, 1998.p.02:

> (...) os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação (...) um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências. (SILVEIRA, 1998. p.02)

Assim, por meio do jogo o aluno demonstra participação ativa vivenciando a construção de seu próprio conhecimento consciente, envolvendo a percepção, o afeto, pensamento, imaginação e autoestima. No entanto, o professor não poderá perder o foco dos seus objetivos, traçando metas que garantam aos alunos diversas possibilidades de aprendizagens significativas que respeite as necessidades básicas neuropsicológicas da criança como individuo ativo e social.

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; Moran (2013), trazendo-nos os pressupostos de ampliação dos espaços de aprendizagem; 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; Ribeiro (2005) quando afirma que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem; Soares citada por Morais e Albuquerque (2007) que alfabetizar letrando favorece o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita; Hoffmann (2008), afirmando que a avaliação é uma atitude ética; SILVEIRA (1998), trazendo o jogo como um dos recursos básicos para a construção da autoconfiança e autonomia do aluno; Gadotti (2000) abordam sobre o papel da escola e do professor em propiciar condições para aprendizagem das crianças. Paulo Freire (1989) a leitura do mundo procede a leitura da palavra; Vygostsky (1998) fundamenta nosso pensar sobre o sujeito como sendo produto do seu meio social; Vasconcelos (2002) fomenta que planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas, é agir de acordo como o previsto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se por meio da pesquisa que as professoras, mesmo em um momento tão desafiador para a escola, compreendem que o processo de alfabetização requer a utilização de metodologias diferenciadas com intencionalidade pedagógica e um olhar individualizado às especificidades de cada

aluno, mapeando e trabalhando as habilidades não adquiridas para a recomposição das aprendizagens das crianças.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1989) afirma que “a leitura do mundo procede a leitura da palavra”. Ou seja, para o educador a escola deve sempre proporcionar ações para que o aluno possa ser o centro do processo de aprendizagem, respeitando acima de tudo a realidade a qual está inserido.

Com essa afirmação Paulo Freire revela que os alunos precisam aprender na escola consciência de mundo, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história.

Em Vygotsky (1998) temos os pressupostos que o ser humano não é só um produto do seu contexto social, mas também é um agente ativo na criação desse contexto. Portanto, a aprendizagem acontece por meio da comunicação e interação entre os diferentes sujeitos que aliada a utilização de práticas motivadoras favorece a construção do conhecimento.

Assim, os objetivos evidenciados na pesquisa em quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós pandemia e quais as estratégias utilizadas pelas professoras para a superação da não aprendizagem, constatou-se que o uso das metodologias ativas com enfoque na gamificação favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a superação da não aprendizagem tão acentuada nos estabelecimentos de ensino em pós pandemia.

Deste modo, observamos que as metodologias ativas podem ser entendida como uma aprendizagem significativa, onde os alunos aparecem como protagonistas de sua aprendizagem, facorecendo a problematição, reflexão-ação e ressignificação de novas descobertas, reafirmando assim, a premissa de que o processo de ensino precisa estar vinculado a prática.

Contudo, podemos evidenciar que as professoras entrevistadas percebem e vivenciam o período crítico que se encontra a alfabetização, refletindo sobre seus planejamentos e no quanto se faz necessário um olhar diferenciado, reflexivo e atento, para a questão da não aprendizagem durante este período pandêmico e a reestruturação de uma nova proposta de ensino visto que, ambas se propuseram a realizar 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.

Para Vasconcelos (2002), planejar é “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas, é agir de acordo como o previsto”. Afirma ainda que “planejar não é algo que se faz antes de agir, é também agir em função daquilo que se pensa”.

Em síntese, podemos afirmar que o planejamento norteia nossas ações a partir de um contexto, que leva em consideração os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 as questões de não aprendizagem, provocar, orientar e mediar os processos educativos almejando desenvolvimento dos alunos no processo de leitura e escrita.

A esse respeito, em Gadotti (2000) encontramos orientações de 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. Assim, a escola deve estar atenta principalmente com as situações de aprendizagem, visto que é responsabilidade dela garantir que propostas de ensino se efetive independentemente de período pandêmico ou não.

Somos conhecedores que 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 emerge um olhar sensivel de toda unidade e uma reestruturação das propostas metodológicas e até mesmo políticas. Uma vez que, os governantes não podem se eximir da problemática que aflige a educação brasileira.

Neste contexto, é preciso criar mecanismos de políticas públicas voltadas para qualificação profissional, formação docente e a oferta e manutenção de programas de alfabetização que auxiliem o professor a reverter o cenário da não aprendizagem e potencializar as aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.M.C. et.al. (orq). Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.]

DANTAS, Heloysa. A infância da razão. São Paulo: Editora Manole. 1990. FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1966. FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectivas, 2000. HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: mediação 2008.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. 2004. Disponível em http://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranOsnovos.htm. Acesso em 28 de abr. de 2018.

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.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino- aprendizagem e projeto educativo-elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins, ed. LTDA,1998.

Capítulo 13

10.37423/240709163

FLUXO DE TRABALHO NO ENSINO HÍBRIDO E A CONSTRUÇÃO DA INTER-RELAÇÃO ENTRE TUTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES

Carmen Silva Alves	*Centro Universitário de Patos*
Anarita de Souza Salvador	*Centro Universitário de Patos*
Andrea Geruza Maciel Barreto	*Centro Universitário de Patos*
Josiane Carla Medeiros de Sousa	*Centro Universitário de Patos*
Larruama Priscylla Fernandes de Vasconcelos Lino	*Centro Universitário de Patos*
Flaubert Bandeira Pereira	*Centro Universitário de Patos*
Valeska Alves de Sousa	*Centro Universitário de Patos*
Elzenir Pereira de Oliviera Almeida	*Centro Universitário de Patos*
Antônia Gomes Furtado	*Universidade Federal da Paraíba*
Wallennon Germano Dunga	*Instituto Federal da Paraíba*

Resumo: Este relato tem por objetivo apresentar a organização do fluxo de trabalho da Coordenação do Ensino à Distância (CEaD), envolvendo a inter-relação dos tutores, professores e estudantes diante da hibridização do EaD. Trata-se de uma abordagem qualitativa e descritiva a partir do Plano de Ação da Tutoria. Observou-se a inter-relação existente entre os atores envolvidos, ao explorar a prática de "estar junto" e proporcionar uma maior interação com o conteúdo na perspectiva de vivenciar a intrínseca relação entre teoria-prática no EaD.

Palavras-chave: EaD; ensino híbrido; tutoria; inter-relação.

INTRODUÇÃO

O Centro Universitário de Patos - UNIFIP, localiza-se no sertão paraibano e possui o pioneirismo de quase 60 anos de história na oferta do ensino superior no interior da Paraíba.

Atualmente, o UNIFIP conta com 19 cursos de bacharelado sendo esses Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Direito, Educação Física (bacharelado e licenciatura), Engenharia Civil, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Psicologia. Letras e Pedagogia (licenciaturas). Além de 03 Cursos Tecnológicos: Análise e Desenvolvimento de Sistema, Marketing e Comunicação Digital e Radiologia. Excetuando-se os cursos de Marketing e Comunicação Digital e Medicina, os demais contam com carga horária na modalidade à distância, Diante deste contexto, a inter-relação entre tutores, professores e estudantes se faz necessária, pois compreende um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades para mediar os processos de aprendizagem no formato híbrido. Nesse sentido, este trabalho tem como principal objetivo apresentar à comunidade acadêmica, o desenvolvimento e a organização do fluxo de trabalho da Coordenação de Ensino à Distância (CEaD), envolvendo a inter-relação dos tutores, professores e estudantes, tendo como foco a motivação, a comunicação, o apoio e a orientação voltadas para os estudantes no ambiente acadêmico.

MATERIAL E MÉTODOS

Basicamente, os instrumentos e materiais utilizados por todos os envolvidos no processo, compreende a Plataforma SAGAH, o AVA, e o PDD virtual. Todo o processo é acompanhado pelo AVA, através da inserção das UAs no Moodle. O modelo desenvolvido para a modalidade a distância do UNIFIP, está integrado às concepções pedagógicas que norteiam o ensino presencial da instituição para fomentar e disseminar o conhecimento. Os tutores atuam de forma direta na mediação do processo de aprendizagem dos estudantes do UNIFIP, apoiando-os diretamente na plataforma virtual e nos encontros presenciais. O conteúdo ofertado para os estudantes passa por uma curadoria de professores e coordenações de curso, quando são feitos os ajustes e adaptações necessárias para a oferta da disciplina, com um material didático e intuitivo para auxiliar no aprendizado dos acadêmicos. Basicamente, o fluxo de interação entre os tutores, se inicia junto às coordenações dos cursos, seguindo o processo de trabalho espelhado abaixo:

Figura 1. Fluxo das Disciplinas Híbridas,



UNIFIP/CEaD, 2022

É nessa perspectiva que se apresenta a possibilidade de implantação da educação a distância, a partir de uma concepção de formação pautada na autonomia intelectual, na autoaprendizagem, na inovação metodológica e na abordagem interdisciplinar e multidimensional do protagonismo discente, com vistas à ação-reflexão-ação. O UNIFIP compreende que as tecnologias de informação e comunicação transformaram as relações e a relação do estudante com o processo de ensino-aprendizagem.

A instituição tem buscado novas linguagens e novos meios para se comunicar com os alunos que hoje são “navegadores”, circulam por uma ampla gama de informações, fazem uso de diversos meios de comunicação e interagem por meio das redes sociais.

Nesse sentido, o UNIFIP desenvolve parceria com o Grupo SAGAH Soluções Educacionais Integradas, que cria novas articulações entre professores, tutores, alunos e acesso ao conhecimento.

O Grupo oferece um repositório de Unidades de Aprendizagem, sendo possível dinamizar o conteúdo que é apresentado através de recursos didáticos motivadores como vídeos, capítulos de livros e infográficos. A avaliação é realizada por meio da participação dos estudantes na plataforma e a resolução de desafios e exercícios. Sendo assim, cabe ao tutor mediar a realização das UAs, informando aos alunos os prazos de abertura e fechamento, motivando-os à participação ativa na resolução das unidades e criando uma prática interativa na construção do conhecimento mobilizado por temáticas que são escolhidas no repositório com base no que é proposto no PDD. Ao final de cada

Unidade o tutor gera um relatório com as notas de desempenho dos estudantes sobre a sua participação e a resolução dos desafios e exercícios na plataforma.

O relatório é encaminhado ao professor titular da disciplina que o utiliza para compor a média da avaliação geral do componente curricular. Além da mediação virtual, o tutor também está presente em horários previamente divulgados nas dependências das coordenações de curso, assim os estudantes podem manter contato direto com coordenadores, professores e estudantes para necessidades que venham a surgir durante o processo de tutoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

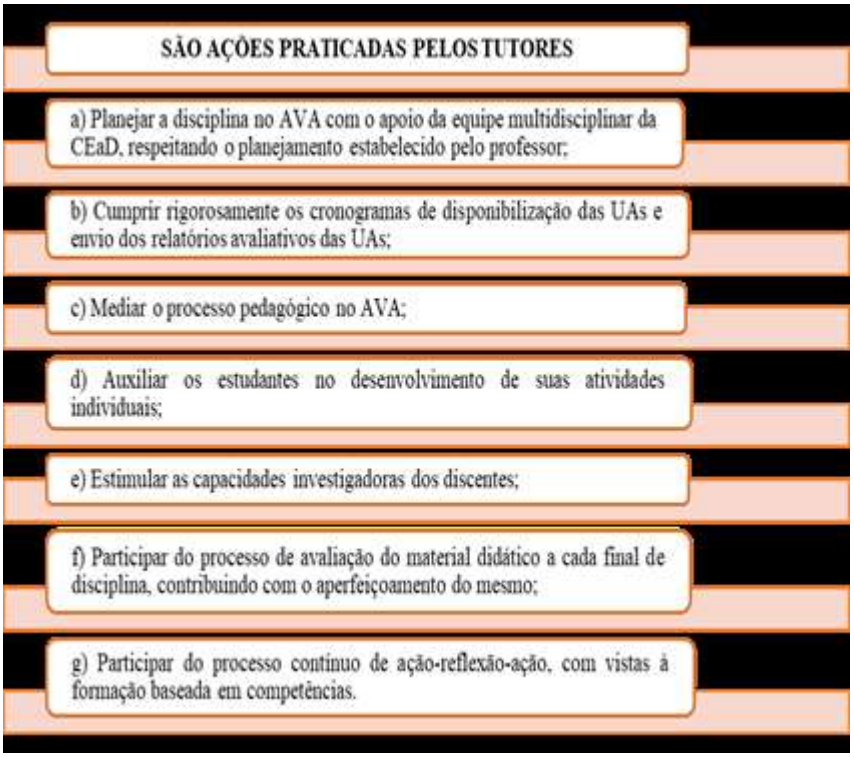
Como vemos, a tutoria é ação indispensável para o bom desenvolvimento na oferta de disciplinas nas modalidades híbrida e a distância (EaD), sendo essa função responsável por zelar pelos bons préstimos da disciplina e pelo êxito da aprendizagem do estudante.

Para tanto, realizam atividades nas dimensões administrativas, tecnológicas, pedagógicas, relacionais e de gestão junto a CEaD, a coordenadores de cursos, a professores e a estudantes.

O processo de tutoria é feito de forma complementar e auxilia na gestão das atividades no Ambiente

Virtual de Aprendizagem. As orientações são feitas relativas a concepções de ensino-aprendizagem, seleção de conteúdos e sua adequação às diversas mídias e linguagens, elaboração e avaliação de materiais didáticos para a aprendizagem a distância, elaboração de atividades para o ambiente virtual, estratégias didáticas de atendimento tutorial, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, planejamento de provas presenciais, elaboração de instrumentos para avaliação da disciplina, dentre outros. Assim, apresentam-se algumas ações a serem desempenhadas pelos tutores:

Figura 2. Ações dos Tutores

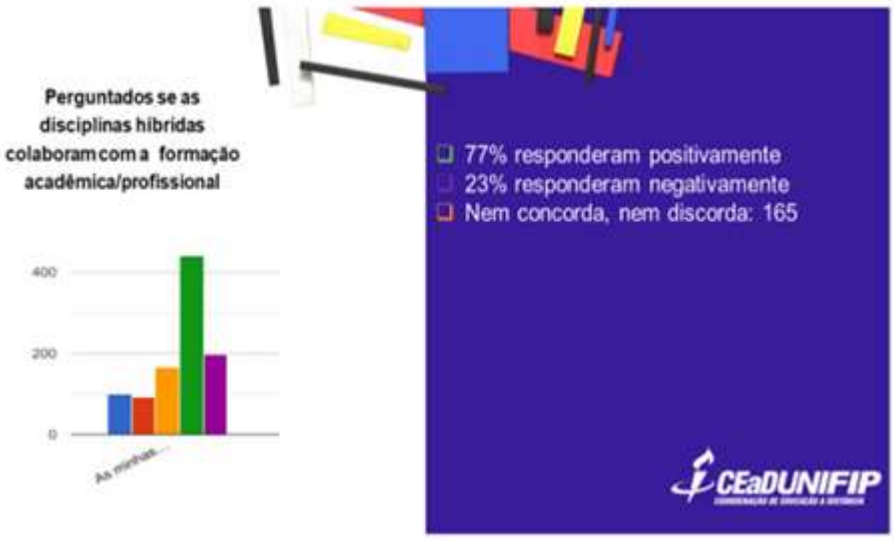


UNIFIP/CEaD, 2022

Já a equipe de Apoio Pedagógico da CEaD realiza atividades para formação pedagógica dos tutores para a atuação na modalidade de educação a distância por meio de oficinas, treinamentos e cursos de atualização. Para que as atividades formativas dos professores/tutores sejam bem desempenhadas, a CEaD conta com uma equipe multidisciplinar, que desempenha um importante papel enquanto facilitador, promovendo o diálogo e a interação multidisciplinar. Tem ainda como função, verificar e discutir juntamente com o professor os conteúdos propostos, e avaliar se estes possibilitam atingir os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso. Esta equipe é composta por profissionais de nível superior e técnico, correspondendo respectivamente a Design Instrucional, Analista de T.I., Pedagoga, Educomunicadora e Assistente Social.

Diante todo esse processo, apresentam-se alguns resultados relevantes no âmbito do ensino híbrido, conforme questionário aplicado junto a estudantes e professores que compõem as equipes do UNIFIP, ao final do semestre 2022.2. O recorte foi feito junto aos estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Enfermagem, Odontologia e Fisioterapia. Ao todo, 1.002 estudantes participaram da pesquisa responderam, conforme resultados abaixo:

Gráfico 1. Colaboração das disciplinas híbridas com a formação profissional



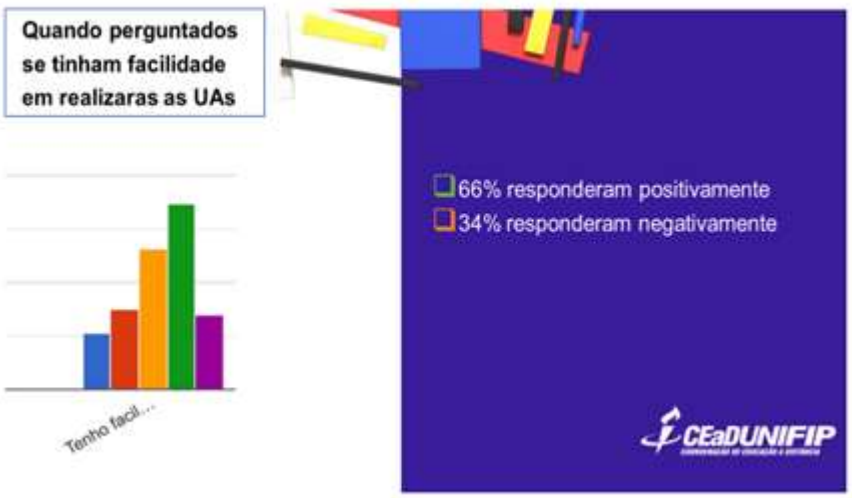
UNIFIP/CEaD, 2022

Como ver-se, as respostas dos estudantes, sinalizam que a hibridização do ensino contribui na sua formação, neste cenário levamos em consideração a possibilidade de o aluno aprender praticando, sendo auxiliado por diferentes tecnologias, ao mesmo tempo que busca na prática alicerçar-se na teoria.

Conforme sinalizado por Lima (2021), o ensino híbrido surge atualmente uma das temáticas mais discutidas no campo da educação, por caracterizar-se como uma poderosa metodologia de ensino da educação formal, ao passo que fundamenta-se na dinamicidade de forma de ensino (remota e presencial), mostrando-se efetivamente eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos o demonstrativo do gráfico 2:

Gráfico 2. Facilidade para realização das UAs



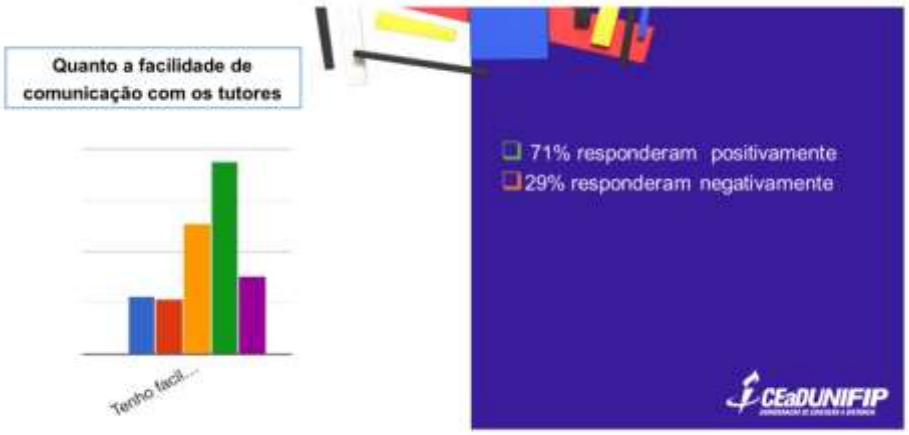
UNIFIP/CEaD, 2022

Observa-se no gráfico 2, que a maioria dos estudantes superaram as sequelas do distanciamento promovido pela pandemia da COVID-19, que perdurou no Brasil, entre os anos de 2020-2021, sendo efetivamente retomado a presencialidade nos meados de 2022. Nesse espaço de tempo, percebeu-se que os profissionais em formação, ou seja, os estudantes, foram se adequando a uma nova realidade que propunha o ensino a distância e a hibridização do aprendizado. Ressaltando-se que todo esse processo, embrenhado de novas tecnologias são capazes de apresentar benefícios singulares para os estudantes e os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quando aplicadas com criatividade, engajamento, responsabilidade, criticidade e respeitando a individualidade de cada um.

É notório, segundo Silva (2021), que ainda existem diversos desafios no que tange a implementação a nível estrutural e de aceitabilidade do ensino remoto, entretanto, apesar destes desafios, sabe-se o quanto é importante, diante de uma “gama de possibilidades oriundas da implementação de novas metodologias, tais quais o ensino híbrido e suas metodologias ativas” são componentes. Estando estas em pleno vigor na atualidade, e com real possibilidade de efetivação diante as inovações que proporcionam maior engajamento por meio das Tecnologias da Informação.

Quanto ao requisito relacionado a facilidade de acesso ao tutor, os estudantes apresentaram as seguintes respostas, dispostas no gráfico 3:

Gráfico 3. Facilidade de acesso ao tutor.



UNIFIP/CEaD, 2022

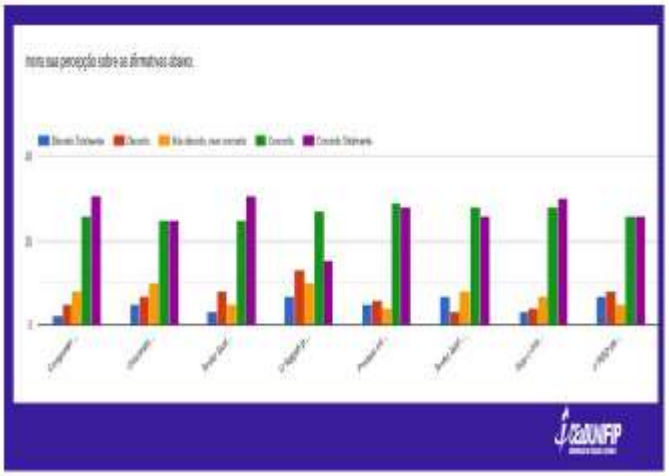
Diante a experiência desenvolvida no UNIFIP, finalizamos os resultados apresentados como de suma importância para a efetivação da inter-relação que fomenta a formação de novos profissionais. Os resultados do gráfico 3, corroboram com uma das competências previstas para o exercício da tutoria, a qual diz respeito ao estabelecimento do Relacionamento Interpessoal, correspondendo ao desenvolvimento de atitudes que buscam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, praticando a escuta empática dos estudantes e mantendo contato constante com os professores e estudantes.

Quanto a experiência com professores, apresentamos os resultados baseados em questões diretivas, cujo os indicadores representam às respostas como *Excelente, Bom, Regular e Péssimo*, conforme expostas na tabela 1, e representados no gráfico abaixo:

Tabela 1. Direcionamento das Questões

Nº	Diretivas
1.	Compreendo a metodologia das disciplinas híbridas
2.	Concordo com a metodologia híbrida do UNIFIP
3.	Tenho facilidade em selecionar as UAs no catálogo Sagah
4.	O Sagah possui conteúdos de qualidade relacionados as minhas disciplinas
5.	Possuo interesse no preenchimento do PDD
6.	Tenho facilidade na utilização do sistema do PDD Virtual
7.	Sigo o cronograma inserido no PDD
8.	O PDD deve conter o cronograma com as aulas presenciais e EaD

Gráfico 4. Percepção dos professores em relação ao acesso ao SAGAH, UA e PDD.



UNIFIP/CEaD, 2022

O recorte apresentando, corresponde a participação de 72 professores, dos cursos de Direito,

Enfermagem, Letras, Psicologia e Radiologia, no período letivo de 2022.2. Como vemos, o corpo docente pesquisado, sinaliza positivamente para os aspectos elencados no âmbito do EaD, o que também corrobora com estudos que vêm sendo debatidos na área, como sinalizado por Real, *et al*

(2020) “na reflexão da educação como processo, é necessário entender que a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos”. As referidas autoras ainda trazem outras contribuições ao afirmarem com base em Araújo e Cunha (2014) que “os movimentos de mediação promovem a interação

professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento [...]" (Real, *et al* 2020, *apud* Araújo e Cunha, 2014).

Assim, no nosso cotidiano institucional do UNIFIP, valoriza e promove formações continuadas voltadas tanto para o corpo docente como também para os tutores, que por sua vez passa a mediar o processo junto aos estudantes. Assim, a formação continuada para desempenho da função de tutor é desenvolvida pela equipe pedagógica da Coordenação de Educação a Distância. O que oportuniza o diálogo e as devidas orientações das atividades a serem desempenhadas pelos tutores junto aos professores e estudantes. Através da CEaD, a equipe pedagógica vem produzindo materiais informativos como manuais, infográficos, fluxogramas, além de treinamento prático no AVA e atendimentos simulados aos docentes e estudantes. Assim, espera-se do tutor/professor a organização do fluxo do trabalho, tendo como pilares a motivação, a comunicação, o apoio, a orientação e a celeridade de todo o processo acadêmico.

CONCLUSÃO

Diante da complexidade de atividades realizadas pela tutoria, o processo de acompanhamento e formação dos tutores realizado pela Coordenação de Educação a Distância é baseado na ação - reflexão - ação. Por meio da prática e do movimento constante em torno do seu desempenho chancelado por professores e estudantes, é possível verificar sempre de perto a realidade das ações dos tutores, seus desdobramentos com vistas sempre à melhoria da aprendizagem.

Como podemos ver no decorrer do trabalho, a atuação do tutor tem como base o desenvolvimento de um conjunto de competências que se faz essencial para o exercício da tutoria, iniciando-se com as ações que suscitam competências nos Relacionamentos Interpessoais; assim como, adquirem competências para realizar Mediações Didático-Pedagógicas; No âmbito das habilidades das TICs o tutor CEaD, tem domínio do AVA Moodle, do repositório SAGAH, do uso cotidiano de ferramentas como o *Google Drive*, *Workspace* e o *Trello*, etc.

E, em relação aos saberes e fazeres relacionados a Competência de Gestão Acadêmica/Administrativa das disciplinas é essencial para o desenvolvimento das atividades de tutoria que se manifesta através de ações cotidianas que buscam auxiliar coordenadores de curso no acompanhamento das disciplinas Híbridas e EaD, bem como por meio da articulação diária com a equipe multidisciplinar e de gestão da CEaD no acompanhamento das disciplinas, materializando a organização do processo de gestão das disciplinas no AVA. No geral, a participação das ações coletivas junto a estudantes, professores e

gestão da CEaD é potencializada pela compreensão ampliada sobre a microgestão do processo de trabalho das disciplinas híbridas e em EaD.

Esse processo vai além do acesso de ferramentas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois suscita diálogo, apoio, presencialidade e destreza para garantia na qualidade do ensino, tendo em vista que o tutor proporciona apoio, suporte e execução no acompanhamento do Plano de

Desenvolvimento da Disciplina (PDD), elaborado previamente pelo professor e acompanhado pelo tutor através das Unidades de Aprendizagem (UAs) dispostas para os discentes no AVA, gerenciados pelo sistema Moodle, sendo deste último, gerados relatórios sistemáticos de avaliação e de acompanhamento dos estudantes, os quais são disponibilizados aos professores que, por sua vez, analisam a evolução de aprendizagem dos discentes.

Para a progressão de todo esse processo, é necessário a garantia de condições infra estruturais para garantia da mediação de todo esse processo. No UNIFIP, o AVA representa uma das principais ferramentas para essa interação tutor-professor-aluno, pois é neste espaço virtual que os atores compartilham, colaboram e aprendem juntos.

Assim, o AVA representa uma surpreendente opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino aprendizagem a distância. Desta forma a equipe da CEaD, gerencia todo o trabalho de tutoria, atuando enquanto apoio pedagógico, de suporte, tecnológico e de gestão, garantindo assim, a excelência do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias e metodologias ativas e inovadoras.

Apesar dos desafios postos, podendo ser muito promissoras em resposta aos desafios postos no cotidiano, destacamos a importância de suscitar a interação de todos os atores envolvidos nesse processo, como gestores, administradores, tutores, apoio pedagógico, corpo discente e docentes que com base nas novas TIC’s fomentam uma nova forma de aprender, compreender e gerar conhecimento.

REFERÊNCIAS

LIMA, J. R. R. A implementação do ensino híbrido no período pós-pandemia. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação; v.7.n.2, p. 710-719, 2021.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. Revista Devir Educação; Edição Especial; p. 10-32, 2020.

REAL, L. C. Sirangelo, L. G. Fernandes. V. V. Práticas Pedagógicas na Educação a Distância (EaD): presenças sociais nos fóruns de discussão.

Anais do XVII (ESUD) 2020. Docência online: cenários e desafios da educação em rede [recurso eletrônico] organizadores, Marília de Goyaz [et.al.]. – Goiânia, Cegraf; UFG, 2020. 968p. ISBN: 978-65-89504-69-6. Disponível em https://esud2020.ciar.ufg.br/anais-esud-2020/Acesso em 05/07/2023.

SILVA, F. D. O impacto das novas tecnologias educacionais no novo contexto de educação híbrida no Brasil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação; v.7.n.3, p. 344-362, 2021.

Capítulo 14

10.37423/240709175

GÊNERO E RAÇA NAS CIÊNCIA EXATAS - O IMAGINÁRIO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CATU-BA

Evanildes Costa Santos — *INSTITUTO FEDERAL BAIANO*

Emerson de Santana Oliveira — *INSTITUTO FEDERAL BAIANO*

Joanna Mendonça Carvalho — *INSTITUTO FEDERAL BAIANO*

Suellen Alves Costa — *INSTITUTO FEDERAL BAIANO*

Misael Ramos dos Santos — *INSTITUTO FEDERAL BAIANO*

Resumo: A pesquisa contemplada pelo Programa de Concessão de Bolsas De Iniciação Científica Júnior (PIBIC-EM/IF Baiano/Edital Paulo Freire), busca mostrar a existência de reflexos da estrutura racial e de gênero reproduzidos na atualidade em diversos campos e espaços, incluindo ambientes escolares e acadêmicos. Este projeto é motivado pela necessidade de refletir sobre a forma como as ideologias de classes dominantes, em especial das elites econômicas, reproduzem a exclusão racial e de gênero na sociedade e como isto reflete no imaginário de estudantes a respeito de mulheres e da população negra no campo das ciências exatas, rompendo o paradigma que induz a área das ciências exatas ser exclusivamente masculina e branca.

Palavras-chave: gênero; raça; ciências exatas; marcadores sociais; ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil ainda hoje enfrenta uma realidade de desigualdade racial e de gênero, herdada do longo período de colonização europeia. As estatísticas de raça segundo o IBGE (GOMES e MARLI, 2018) mostram que o Brasil não possui uma democracia racial (FREYRE, 2001), e ainda está muito longe disso. Há uma disparidade na desigualdade, onde os brancos têm os maiores salários, enfrentam menos o desemprego e são maioria no ensino superior. Os indicadores socioeconômicos também apontam que a população preta e parda possui índices bem mais desvantajosos (GOMES e MARLI, 2018). Historicamente, as relações de gênero são atravessadas por preconceitos sobre os papéis sociais, atribuídos ao dualismo "homem e mulher", que reverberam em discriminações e desigualdades que perduram até os dias atuais. Essas concepções presentes na sociedade são refletidas no contexto escolar, nas práticas pedagógicas adotadas e também nos conteúdos didáticos que naturalizam a hierarquização nas relações entre homens e mulheres, e legitimam a desigualdade de gênero (SOMBRA, LEONARDO, 2021). No campo das ciências exatas, idealização da superioridade masculina tem contribuído para uma discrepância de gênero no desempenho dessas disciplinas (ARAÚJO, 2022). O maior desafio é quando a compreensão de um fenômeno social toma forma e se cristaliza dentro de um espaço social, este influencia as pessoas que estão envolvidas no mesmo e termina por se tornar uma verdade construída no imaginário daquele grupo (SERBENA, 2003). Assim, é de extrema importância a discussão de gênero e raça na educação na perspectiva da decolonialidade dos saberes (SANTOS, 2018).

2 CAMINHOS PERCORRIDOS QUE DELINEIAM ESSA PESQUISA

A principal motivação para este estudo foi a disparidade de gênero e raça existente nas áreas das ciências exatas, onde é visível a condição de desigualdade das mulheres e dos negros em relação aos demais. Foi utilizado o método misto: qualitativo e quantitativo com procedimentos específicos da estatística descritiva: descrição, análise e interpretação dos dados coletados. A pesquisa é um estudo de caso e o universo estudado é composto por discentes ingressantes do Ensino Médio no município de Catu - BA acerca de suas perspectivas em relação à representatividade de minorias sociais, a fim de obter-se uma visão mais contígua à realidade destes estudantes anterior a atual etapa escolar.

Quanto aos procedimentos, foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir do embasamento teórico dos autores Sílvio Almeida (2019); Carolina Araújo (2021); Carolina Assis (2021); Pierre Bourdieu (1989); Margarita Pisano (2017), dentre outras referências. Outro procedimento aplicado foi

a pesquisa de campo, por meio de formulários online semi-abertos com estudantes ingressantes do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 19 anos, das seguintes unidades educacionais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu, Colégio Estadual Dr. Antônio Carlos Magalhães e Colégio Estadual Antônio de Deus Seixas. Em seguida, realizou-se análise dos dados obtidos e correlação com os dados disponíveis na literatura a respeito da temática abordada.

Subsequentemente à elaboração do relatório final, com fundamentos sobre marcadores sociais e metodologias de renovação do ensino dialogando com os resultados obtidos, pretende-se criar espaços que contribuam para a desconstrução do imaginário social sobre quem pode ser um cientista e que também possam fomentar a participação da juventude na pesquisa científica, especialmente de mulheres e não-brancos para que se enxerguem como agentes revolucionários de sua própria história e capazes de produzir ciência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em consideração o gênero, os estudantes afirmam não ver diferença nesse quesito, para ter habilidade nas ciências exatas, respondem em sua maioria que ambos os gêneros podem se destacar nessas disciplinas. A sondagem também demonstrou que 57% dos estudantes do sexo masculino gostam das ciências exatas e 42% das estudantes afirmam gostar destas disciplinas, ou seja, não há evidências de que o gênero tenha forte influência quanto à preferência pelas ciências exatas, o que leva ao questionamento do porquê da diferença tão grande quando verificado o marcador de gênero nas faculdades que têm cursos de exatas, no número de pesquisadores e cientistas. Quando perguntados sobre a quantidade de professoras atuando na docência em matemática, física ou química, notou-se que as mulheres são minoria nessas disciplinas no ensino fundamental, visto que 84% da amostra afirmou ter no máximo duas professoras ocupando esse cargo.

Analisando o marcador étnico-racial, grande parte da amostra foi composta por pessoas que se declaravam negros e negras (65% da amostra). Os mesmos são também oriundos de ensino fundamental de escolas públicas, tendo apenas 18% que fizeram o ensino fundamental em escolas particulares, destes, 2% estudaram nestas escolas com bolsa. Os estudantes ainda responderam que durante o ensino fundamental tiveram poucos professores negros de ciências exatas, a maioria (68%) afirmou ter tido no máxima dois professores negros nessa etapa da educação. No ensino médio, que é a etapa que eles se encontram no momento, esse quadro se repete com uma porcentagem maior, 85% afirma ter no máximo dois professores negros nas referidas disciplinas.

Em geral, o foco das respostas deu continuidade ao que se foi perguntado frisando as desigualdades de gênero e raça, o machismo e o racismo. Assim, a hipótese que se finda é a de que essas desigualdades reais se perpetuam também porque permeiam o imaginário das pessoas em seus cotidianos. Ou seja, existiria um processo de retroalimentação operado pelo mecanismo de reprodução de ideias das classes dominantes (MARX, 2007), especificamente das elites econômicas (COSTA, 2014) que, detendo o poder econômico, têm hegemonia (ANGELI, 2011) sobre diversos outros aspectos da vida social.

Com base na fundamentação teórica da temática abordada, constata-se nitidamente a existência de um sistema com bases violentas, incluindo a simbólica (BOURDIEU, 1989), e que fomenta e resulta em diversas exclusões, tais como exclusão social, de raça (ALMEIDA, 2019; LOPES, 2020), de gênero (LOPES, 2020), dentre outras, fazendo com que pessoas advindas destes grupos sejam privadas de muitos acessos, como oportunidades de trabalho, moradia digna, ocupação de espaços decisórios ou considerados de grau elevado na hierarquia socioeconômica, ocupação de espaços acadêmicos e científicos, dentre outros. O universo pesquisado, os estudos conceituais científicos e a própria inserção das docentes e dos discentes pesquisadores dão subsídios para a compreensão da realidade retratada neste projeto, de modo que o objetivo geral tem todas as condições de ser atingido, gerando resultados e análises acessíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi observado durante o desenvolvimento da pesquisa, é possível considerar que, apesar dos dados coletados apontarem que não há grande diferenciação quanto à preferência das ciências exatas, mulheres e negros não ocupam igualmente esse ramo e quando isso ocorre, não costumam ser vislumbrados dentro deste campo. Este ponto é reforçado pela ausência de representatividade e desta forma, cria-se a ilusão de que estes grupos sociais não devem e não podem ocupar estas posições, o que gera um ciclo vicioso. Além disso, é citada também a dificuldade no aprendizado nas disciplinas da área de exatas, o que demonstra uma certa fragilidade do sistema educacional. Portanto, como combate a essa estrutura, torna-se necessário pensar em possíveis soluções como o aprimoramento das metodologias de ensino e maior estímulo sobre a aprendizagem dos alunos. Isso já ocorre através de projetos que trazem a matemática e demais ciências exatas para o cotidiano e aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e da habilidade EM13CHS601 da BNCC que leva em consideração as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no Brasil, para essas áreas.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANGELI, José M. Gramsci. Hegemonia e cultura: relações entre sociedade civil e política. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, nº 122, julho de 2011.

ARAUJO, Carolina. A matemática brasileira sob a perspectiva de gênero. Cienc. Culto. São Paulo, v. 70, n. 1, pág. 32-33, janeiro de 2018. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100010&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 03 de agosto de 2021.

ASSIS, Carolina. Gráfico: Gênero e raça na ciência brasileira. 20 de junho de 2018. Disponível em: https://www.generonumero.media/grafico-genero-e-raca-na-ciencia-brasileira/. Acessado em 20 de agosto de 2021.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COSTA, Paulo R. N. Elite empresarial e elite econômica: o estudo dos empresários. Rev. Sociol. Polit. 22 (52), dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GnCBwNMQtBC63mSRPNrc5Xn/?lang=pt. Acessado em 20 de agosto de 2021.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Irene e MARLI, Mônica. IBGE mostra as cores da desigualdade. In: Revista Retratos,11/05/2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de--noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade. Acessado em: 10 de agosto de 2021.

LOPES, Larissa. Como a ciência contribuiu com machismo e racismo ao longo da história. Revista Galileu, 2020. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/06/como-ciencia-contribuiu-com-machismo-e-racismo-ao-longo-da-historia.html. Acessado em: 28 de agosto de 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-95.

PISANO, Margarita. O Triunfo da Masculinidade. São Paulo: Estudos no Brejo, 2017.

SANTOS, Eliane Costa. As técnicas da matemática de algumas etnias africanas: suporte para a decolonialidade do saber. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as ABPN, V. 10, p. 88-112, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/531. Acesso em: 03 março de 2021.

SERBENA, Carlos A. Imaginário, ideologia e representação social. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Nº 52 – Dezembro de 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1944. Acessado em: 15 de agosto de 2021.

SOMBRA, Ana; LEONARDO, Georgia. Papéis sociais e desigualdade de gênero no espaço escolar. Nova Paideia, 2021. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/90. Acesso em: 10 de junho de 2022.

Capítulo 15

10.37423/240709188

RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO ANTES E DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO E SOBRE OS CORTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2016 A 2022)

Pedro Henrique Silva Fonseca — *Faculdade Pitágoras de Guarapari*

Gabriel Domingos Carvalho — *Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes*

Danielle Piontkovsky — *Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes*

Resumo: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são autarquias públicas, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial e financeira, que possuem uma proposta orçamentária anual identificada de acordo com critérios previamente estabelecidos. Este trabalho teve como objetivo realizar uma análise da execução orçamentária do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes no intervalo dos anos de 2016 a 2022, tendo como base os relatórios anuais de gestão e as demonstrações contábeis consolidadas, discutindo-os de forma crítica e reflexiva. Para a coleta de dados, realizou-se um levantamento retrospectivo das informações orçamentárias constantes nos relatórios integrados de gestão e nos balanços gerais das demonstrações contábeis consolidadas disponíveis no portal institucional do Ifes. Pode-se observar que a redução nos investimentos públicos e os cortes orçamentários ocorridos no intervalo analisado prejudicam a execução orçamentária da instituição, o que compromete a qualidade da educação pública e gratuita que é ofertada por autarquias federais como o Ifes.

Palavras-chave: Administração Pública. Educação. Relatório de Gestão.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Essa rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET-RJ e CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1942, um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, essas escolas passaram a serem chamadas de escolas industriais e técnicas, e, em 1959, de escolas técnicas federais, configuradas como autarquias (SILVA, 2009).

Ao longo do tempo, foi se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) tornando-se escolas agrícolas. No final da década de 1970, algumas dessas escolas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009).

Na atualidade, a Rede Federal é constituída por aproximadamente 650 unidades distribuídas em todos os estados do território brasileiro, com mais de 1,8 milhão de estudantes matriculados. A Rede Federal e os Institutos Federais podem ser considerados espaços-tempos possíveis para a construção do porvir da autonomia e da emancipação cidadã do educando (FUINI, 2021).

O processo de reorganização e expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica – que tem como marco a constituição formal da Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pela Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008 – foi acompanhado de um amplo e profícuo debate sobre as bases conceituais dessa modalidade educacional e sobre o papel de um Estado

democrático na garantia do direito à educação. O projeto político pedagógico idealizado para os IFs foi orientado para a formação de uma rede de instituições revolucionárias, no sentido de uma atuação inovadora, original e ousada na renovação de padrões estabelecidos e no alcance de novos horizontes em ensino, pesquisa e extensão, nos campos da formação profissional e do desenvolvimento científico e tecnológico. A razão de ser dessas organizações se fundamenta no compromisso com a formação humana integral e com o fortalecimento de um Estado democrático e soberano, voltado à garantia dos direitos fundamentais e de vida digna a todos (SILVA; PACHECO, 2022).

A educação profissional no Brasil possui como finalidade formar os sujeitos com vistas à atuação no mundo do trabalho e, para que possam ocorrer reflexões sobre sua importância, bem como entender a influência no desencadeamento das atuais políticas públicas, é importante regressar ao processo de formação desta identidade educacional (SILVA; CIASCA, 2021).

O que fica evidenciado é que, ao longo desses mais de 200 anos de história da educação e mais de 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é que esta cresceu exponencialmente. E, com isso, o ensino técnico-profissionalizante vem crescendo proporcionalmente a cada ano, visando atender a uma demanda cada vez maior de pessoas, que, em sua grande maioria, são desprovidas de recursos financeiros e, de certo modo, se tornam mão de obra qualificada para inserção no mundo do trabalho brasileiro, por meio do ensino de qualidade proposto nesta modalidade de educação (GANDARA; SOUSA, 2023).

Os Institutos Federais são uma institucionalidade inédita na estrutura educacional brasileira, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro (PACHECO, 2020). Silva e Ciasca (2021) sugerem que para a elucidação do cenário atual da educação profissional no Brasil é necessário a realização de pesquisas que convirjam para construções teóricas e reflexões documentais mais recentes (SILVA; CIASCA, 2021).

Para Frigotto (2018), a criação da Rede Federal representou a maior política de ensino médio já realizada na história do país. Maciel (2016) afirma que essa política representou, ainda, a ampliação do papel e da sua presença no território nacional, graças à expansão e à interiorização da Rede.

Tendo em vista a importância educacional dos Institutos Federais, este trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre a execução orçamentária do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, no intervalo dos anos de 2016 a 2022, tendo como base os relatórios anuais de gestão e as demonstrações contábeis consolidadas e publicadas pelo Ifes.

REVISÃO DE LITERATURA

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei (BRASIL, 2008).

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana (SILVA, 2009). Assim derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais (PACHECO, 2015).

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, desde a educação básica até a pós-graduação, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como na busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias (SILVA, 2009).

Alguns estudiosos consideram que uma das principais ofertas dos Institutos Federais, o ensino médio integrado ao ensino técnico, mesmo apresentando uma forma mais justa e igualitária de educação, causa desinteresse em alguns grupos políticos (KRUGEL; JUNIOR LEMOS, 2021).

Com natureza jurídica de autarquia, os Institutos Federais são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). Para que as instituições estruturadas sob o modelo multicampi possam cumprir com a sua função social, é necessário a autonomia para gerir os seus próprios recursos, visto que possuem melhores condições de averiguar quais os investimentos que atendem efetivamente os interesses locais, visando o desenvolvimento regional (SILVA, 2009).

Como cada Instituto Federal se organizada em estrutura multicampi, possuem uma proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (BRASIL, 2008). Isso quer dizer que os recursos orçamentários destinados para cada unidade de um Instituto Federal são previamente identificados, de acordo com critérios previamente estabelecidos. No caso da rede federal de educação profissional,

científica e tecnológica, os critérios são estabelecidos por cálculo da matriz orçamentária, respeitando-se a natureza da instituição (SILVA, 2009).

O Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa (BRASIL, 2008). Desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, em 1909, até a transformação em Instituto Federal, a instituição é referência em educação na sociedade capixaba. O Ifes oferece desde cursos técnicos até cursos de pós-graduação, ofertando, em 2022, cerca de 100 cursos técnicos, 63 cursos de graduação, 30 cursos de pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento, 11 mestrados e 1 doutorado profissional, possuindo aproximadamente 36 mil alunos (IFES, 2022).

Com 22 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor, o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas. O Instituto possui ainda 49 polos de educação a distância no Espírito Santo, o Polo de Inovação e a Cidade da Inovação (Figura 1).

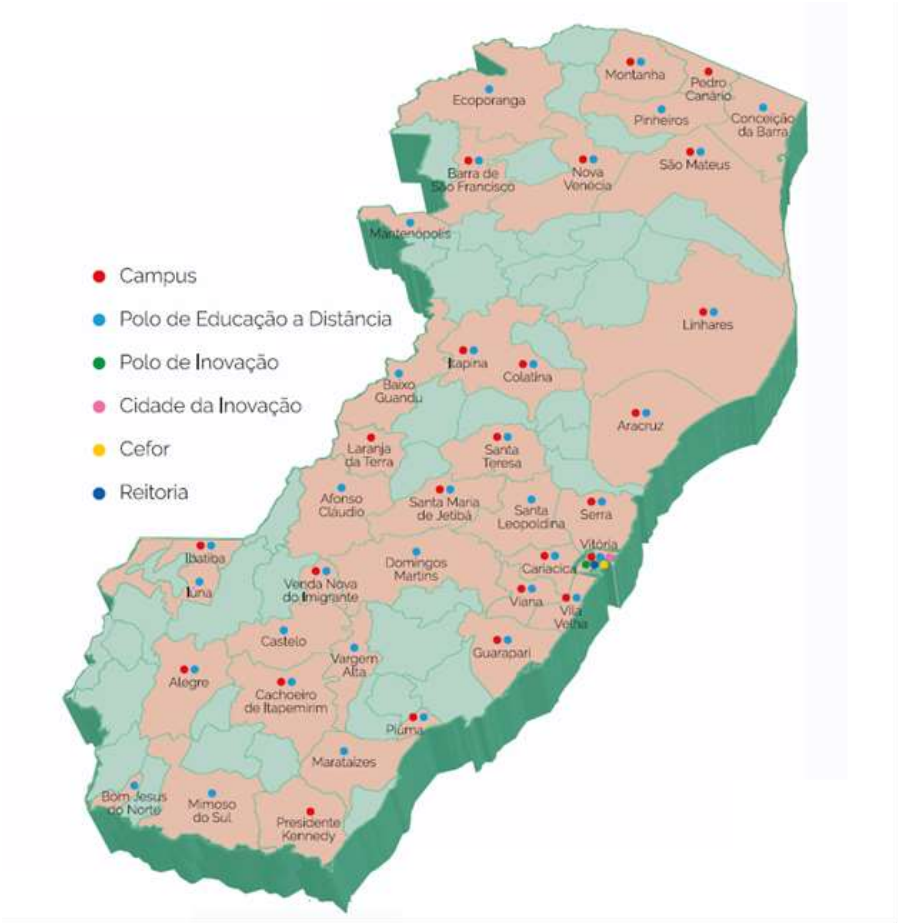


Figura 1 - Localização territorial do Ifes no estado do Espírito Santo, Brasil. Fonte: IFES, 2022b

No ano de sua criação, o Ifes já contava com 12 campi e um Centro de Educação a Distância (Cead). A partir de então, o Ifes ampliou a sua rede e a sua oferta de educação profissional e tecnológica, sendo inaugurados cinco campi em 2019, dois em 2014 e mais dois novos campi em 2015 (IFES, 2019). Atualmente, além da reitoria, o Ifes possui 22 campi em funcionamento, como informado anteriormente, 49 polos de educação a distância no estado, e conta com um Polo de Inovação e um Centro de Referência em Educação, Empreendedorismo e Inovação Aberta (IFES, 2020).

As principais normas direcionadoras de atuação para o Ifes são: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE; o Estatuto do Ifes, que é um dos documentos obrigatórios no processo de implantação do Instituto; o Regimento Geral do Ifes, que é um documento que disciplina o funcionamento e regulamenta todas as atividades da Instituição; o Regimento Interno da Reitoria do Ifes, que é o documento que disciplina a organização e o funcionamento da Reitoria do Instituto; o Regimento Interno dos Campi do Ifes, que disciplina a organização e o funcionamento dos campi que integram o Ifes; e o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, que apresenta os programas, objetivos e metas para o Ifes (IFES, 2020).

O patrimônio de cada um dos Institutos Federais é constituído pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, pelos bens e direitos que vier a adquirir, pelas doações ou legados que receber e por incorporações que resultem de serviços por ele realizado. Os bens e direitos dos Institutos Federais serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei (BRASIL, 2008).

MATERIAL E MÉTODOS

Neste trabalho, de caráter exploratório, utilizou-se da técnica de análise documental, tendo como base os relatórios anuais de gestão e as demonstrações contábeis consolidadas do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes.

Para a coleta de dados, realizou-se um levantamento retrospectivo, de 2016 a 2022, referente às informações orçamentárias constantes nos relatórios integrados de gestão e nos balanços gerais das demonstrações contábeis consolidadas do Ifes, publicizados no portal institucional.

Os dados obtidos foram tabulados e discutidos em uma abordagem qualitativa e quantitativa. Foi empregado o método de descrição analítica, sendo os valores numéricos expressos em valores totais e apresentados em tabelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes (DCON) são elaboradas em consonância com os dispositivos da Lei nº 4.320/1964, do Decreto-Lei nº 200/1967, do Decreto nº 93.872/1986, da Lei nº 10.180/2001 e da Lei Complementar nº 101/2000. Abrangem, também, as Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBC TSP) do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP) e o Manual SIAFI (IFES, 2022a/b).

As Receitas de Serviços até Dezembro/2022 foram de R$ 1,83 milhões de um total de R$ 278 mil previstas que correspondem a 658,47% do total da Receita Prevista Atualizada. Essas receitas referem-se à arrecadação de concursos públicos e serviços educacionais referentes a processo seletivo.

O Balanço Financeiro resume de forma fidedigna a situação financeira contábil desta UPC, contendo os saldos das principais contas e/ou grupo de contas, resultados, receitas e despesas. O resultado financeiro no final do ano de 2022 foi um déficit de R$ 1,38 milhão, e sua formação é detalhada na tabela apresentada na sequência, comparando-o ao mesmo período de dezembro/2021. Em 31/12/2022, o Ifes possuía um saldo de R$ 170,4 milhões relacionados a obrigações contratuais e a parcelas de contratos que a serem executadas no exercício seguinte, podendo ser prorrogado por mais alguns anos, no limite de cinco anos.

As informações orçamentárias dos balanços patrimonial e financeiro das demonstrações contábeis consolidadas do Ifes de 2016 a 2022 estão apresentados nas Tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1 - Balanço Patrimonial do Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Balanço Patrimonial*	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Ativo Circulante	32,8	78,9	62,9	72,1	71,5	74,5	74,2
Ativo Não Circulante	676,2	685,7	717,5	770,8	816,7	906,4	1.007,9
Ativos Imobilizado	675,1	684,6	716,1	769,2	814,6	903,4	1.004,6
Ativos Intangível	1,1	1,2	1,4	1,6	2,0	2,9	3,3
Passivo Circulante	57,9	58,8	56,3	156,9	198,4	234,7	271,0
Obrigações Contratuais	111,4	69,1	77,1	99,9	132,9	138,5	170,5
Resultado Financeiro do Exercício	0,9	6,9	38,9	7,1	-2,6	1,7	-1,4

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2017a; 2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022ª).

Tabela 2 - Balanço Financeiro do Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Balanço Financeiro*	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Receitas Orçamentárias	5,8	5,4	2,9	5,1	2,8	2,2	4,2
Transferências Financeiras Recebidas	677,7	699,5	742,6	796,7	848,7	869,4	910,2
Repasses Recebidos	538,3	601,4	638,8	689,8	705,9	713,0	755,0
Recebimentos Extraorçamentários	20,6	29,9	76,2	130,5	118,4	102,6	98,9

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2017a; 2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022a).

Sobre o orçamento dos Institutos Federais, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção específica sobre orçamento – artigos 165 a 169 e, no que tange à Lei Orçamentária Anual (LOA) é feita a discriminação dos recursos orçamentários e financeiros para o atingimento das metas e prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Dessa maneira, os recursos orçamentários e financeiros de cada unidade dos Institutos Federais devem ser devidamente identificados (SILVA, 2009).

As diretrizes de Governança do Ifes estão diretamente alinhadas com as ações propostas pelo Levantamento Integrado de Governança Pública do Tribunal de Contas da União (TCU). A construção do Relatório de Gestão do Ifes é planejada, organizada e controlada pela Diretoria de Planejamento, por meio da demanda e catalisação de informações concernentes às características da própria instituição, tendo como perspectivas principais as áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento Institucional e Administração (IFES, 2020).

Com relação às questões orçamentárias, não se verificou alterações substanciais de despesas e fontes orçamentárias ao longo dos últimos cinco anos. Há de se considerar o aumento contínuo e progressivo das despesas, as quais não são acompanhadas de investimentos na mesma proporção, principalmente nos últimos três anos. Os recursos orçamentários do Ifes são executados de forma descentralizada pelas unidades gestoras, dotadas de autonomia administrativa e financeira, conforme as despesas apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Execução orçamentária das despesas empenhadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Execução orçamentária*	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Pessoal	425,5	501,9	533,3	574,9	602,6	624,0	633,8
Custeio	28,1	114,8	115,2	156,8	122,7	111,7	134,2
Investimentos	27,7	14,4	19,0	39,7	50,1	28,2	37,5

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b).

Quando comparados valores de custeio e capital, verifica-se que houve uma redução na execução do primeiro, e um incremento no segundo, no ano de 2020 e nos anos seguintes, em relação aos valores dos exercícios anteriores a 2019.

Na Tabela 4 estão detalhadas as despesas obrigatórias com pessoal empenhadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Tabela 4 - Detalhamento das despesas obrigatórias com pessoal empenhadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Execução orçamentária*	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ativos	295,7	342,3	444,9	381,1	397,6	409,7	420,7
Aposentados e Pensionistas	49,4	60,5	16,3	97,7	104,3	102,5	107,4
Obrigações Patronais	56,9	67,7	69,6	73,8	86,5	91,5	91,6
Outros	23,5	31,4	0,2	22,3	13,9	19,1	14,1

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b).

O Ministério de Educação – MEC é o órgão que mais descentraliza recursos para o Ifes, havendo também descentralizações através de TED (Termo de Execução Descentralizada) e emendas parlamentares. A arrecadação, através de TEDs e emendas parlamentares, representa 36% do total das despesas discricionárias executadas. No que tange à questão orçamentária, em 2020 houve um incremento de, aproximadamente, 15% no orçamento referente aos recursos complementares, principalmente com relação às emendas (Tabela 5 – valores informados a partir de 2019). O resultado financeiro no quarto trimestre de 2022 foi um déficit de R$ 1,38 milhões, e sua formação é detalhada na tabela apresentada na sequência, comparando-o ao mesmo período de dezembro/2021 (IFES, 2022a).

Tabela 5 - Detalhamento das arrecadações de recursos complementares recebidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo em 2019 e 2022.

Execução orçamentária*	2019	2020	2021	2022
Emendas Parlamentares	21,9	48,3	22,4	24,1
TED - Termo de Execução Descentralizada	55,6	14,1	20,6	34,7
Outros	118,8	110,3	96,9	112,9

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2019b; 2020b; 2021b; 2022b).

O empenho das despesas discricionárias do Ifes, de 2016 a 2022, estão representados na Tabela 6. A Tabela 7 apresenta o detalhamento das despesas discricionárias de custeio, investimento e custos infraestruturais.

Tabela 6 - Despesas discricionárias empenhadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo de 2016 a 2022.

Execução orçamentária*	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Custeio	28,1	114,8	115,2	156,8	122,7	111,7	134,2
Investimento	27,7	14,4	19,0	39,7	50,1	28,2	37,5
Custos infraestruturais	13,0	5,8	12,0	20,3	26,4	25,0	29,7

*Valores arredondados em milhões de reais (R$). Fonte: Ifes (2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b).

Tabela 7 - Detalhamento das despesas discricionárias do Instituto Federal do Espírito Santo.

Custeio	Investimento	Custos infraestruturais
Locação de mão-de-obra	Obras e Instalações	Limpeza
Serviços de Pessoa Jurídica	Equipamentos	Vigilância
Serviços de Pessoa Física	Outros	Energia
Tecnologia da Informação		Água
Auxílios Financeiros		Outros
Diárias		
Material de Consumo		
Despesas com Locomoção		
Outros		

Fonte: Ifes (2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b).

Por ocasião da pandemia da COVID-19, o ano de 2020 ficou marcado pela necessidade de mudanças na dinâmica de trabalho dos serviços essenciais à população. Os protocolos de segurança adotados como práticas de combate à pandemia, fomentaram a reavaliação da metodologia de ensino do Ifes, o que influenciou diretamente na gestão administrativa institucional (IFES, 2020).

Em função do distanciamento social, no ano de 2020, os recursos de custeio empregados anteriormente para pagamento de energia, distribuição de água e serviços essenciais como limpeza e

vigilância, necessitaram ser realocados para pagamento de auxílios estudantis, de modo a possibilitar a prática do ensino a distância (IFES, 2020).

O ano de 2020 trouxe diversos desafios para o Ifes, tendo em vista a necessidade de readequação da proposta orçamentária e financeira aos parâmetros atuais e, especialmente, às excepcionalidades advindas da pandemia da COVID-19. Contudo, não obstante a essas limitações, o Ifes lidou com os problemas advindos das restrições orçamentárias e, também, de pessoal, impostas pelo governo federal (IFES, 2020).

O orçamento executado pelo Ifes sofreu um decréscimo de 1,48% no ano de 2021, quando comparado a 2020. Não obstante o aumento relativo às despesas de pessoal e assistência estudantil, houve uma queda considerável (8,96%) do orçamento disponibilizado para a ação de manutenção e funcionamento da Instituição (custeio). A pandemia da COVID-19 agravou a situação econômica, constituindo-se como principal fator para a redução dos valores. A adaptação dos Campi e da Reitoria às atividades remotas, tanto nas áreas de ensino quanto administrativas, favoreceu o equilíbrio entre receita e despesa, mesmo com uma considerável redução do orçamento para custeio (IFES, 2021a/b).

Em meio a pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação deixou de gastar o recurso previsto no orçamento. O MEC detinha para a educação básica um orçamento de R$ 48,2 bilhões para 2020, mas gastou apenas R$ 32,5 bilhões, o menor valor em uma década. Para 2021, o governo federal bloqueou R$ 2,7 bilhões, quase 20% do orçamento da educação (HRW, 2021).

No contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a continuidade da série de reduções, cortes e bloqueios no orçamento colocaram em risco o funcionamento das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF's). O orçamento previsto pelo Governo Federal aos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cefets e Colégio Pedro II para 2021 foi 18,2% menor do que o do em 2020 (CONIF, 2021).

Durante a tramitação da peça orçamentária (PLOA 2021) no Congresso Nacional, a Comissão Mista do Orçamento aplicou um corte linear de mais 43 milhões, ou seja, 2,2% no total dos recursos alocados em programações discricionárias nas instituições, tais como assistência estudantil, funcionamento, capacitação, dentre outros (CONIF, 2021).

Já na sanção presidencial ao Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) ocorreu um novo corte, chamado de veto, desta vez de R$ 24,3 milhões, representando mais 1,2% do orçamento previsto. Portanto, desde

que o PLOA foi para o Congresso Nacional até a sanção da Lei Orçamentária da União (LOA), a Rede Federal sofreu uma perda de, aproximadamente, R$ 500 milhões. Após a sanção da LOA, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um novo bloqueio de mais 13,8% do já reduzido orçamento daquele ano, representando R$ 273 milhões a menos no orçamento total da Rede Federal (CONIF, 2021).

Ao longo dos últimos anos não foram poucas as perdas, bloqueios e cortes orçamentários na RFEPCT, e essa situação permanece, infelizmente. No ano de 2022, foram cortados 184 milhões (jun/2022). A situação é grave pois compromete os recursos destinados à manutenção das instituições. Ou seja, a assistência estudantil, bolsas de estudo, atividades de ensino, pesquisa e extensão, visitas técnicas e insumos de laboratórios, por exemplo, são afetados, além dos serviços de limpeza e segurança dos campi que integram a RFEPCT (CONIF, 2022).

Frente à pandemia da COVID-19, a organização internacional *Human Rights Watch* recomendou que o governo federal e o MEC adotassem medidas para cumprir com as obrigações internacionais de direitos humanos no Brasil, dentre as quais, destacamos: a alocação de recursos estrategicamente para garantir o acesso à educação das pessoas em maior risco de evasão escolar; a adoção de medidas para garantir internet acessível, confiável e estável aos estudantes; a oferta de equipamentos de proteção individual; a melhoraria na ventilação e implementação de protocolos de limpeza e higiene nas escolas; e a realização de campanhas nacionais de “volta às aulas”, para um retorno gradual, seguro e efetivo (HRW, 2021). Todas essas medidas mencionadas exigiam, obrigatoriamente, a destinação de recursos financeiros para serem executadas.

Com o retorno das atividades presenciais, o orçamento executado pelo Instituto Federal do Espírito Santo teve um crescimento de 5,44% no ano de 2022, quando comparado ao ano de 2021. Destacam-se, ainda, os crescimentos de 20,08% e 33,25% nas execuções de despesas correntes e de investimento, respectivamente (IFES, 2022a/b).

A série de cortes, contingenciamentos e bloqueios orçamentários impostos pelo Ministério da Educação (MEC) obrigou as Instituições da Rede Federal a fazerem difíceis escolhas no que se refere ao pagamento das despesas correntes, tais como serviços de vigilância, limpeza, energia, água e insumos. Além disso, há atraso e até cancelamento de editais de ensino, pesquisa e extensão, de bolsas, e de auxílios da Assistência Estudantil para atendimento à comunidade acadêmica (MORAES; ALMEIDA, 2023).

A provisão de recursos adequados para a continuidade das atividades de excelência produzidas no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que tanto contribui para o crescimento e

desenvolvimento do Brasil, é uma obrigação e responsabilidade da União. Sem o compromisso de haver um orçamento que garanta ao menos, o mínimo constitucional para o prosseguimento desse trabalho de referência internacional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode, lamentavelmente, parar suas atividades (MORAES; ALMEIDA, 2023).

Nos anos de 2003 a 2016 houve uma expansão da Rede Federal em conciliação com a expansão do setor privado de Educação Profissional, o que não ocorreu de 2017 a 2022. Contrariamente, houve uma tentativa do governo federal de minimizar a Rede Federal, porque ela é considerada “cara e incomoda as elites”, pelo acesso que dá aos mais pobres ao ensino superior e, ela própria, se constitui uma prova concreta de que a educação de qualidade, a educação laica, a educação que vai formar as pessoas na sua inteireza é, necessariamente, a educação pública (LIMA; MACIEL, 2022).

Para se pensar num modelo de planejamento que melhor se adeque aos Institutos Federais, considerando as exigências da Educação Básica e da Educação Superior, deve-se levar em conta a concepção de educação que estas instituições representam. Deve-se atentar para a forte preocupação com os processos de inclusão que a educação possibilita, a necessidade de se respeitar a diversidade da vida social e individual, e a difícil combinação entre as diretrizes nacionais para a educação profissional e as necessidades e realidades dos arranjos produtivos locais, sem, no entanto, perder de vista a formação integral dos estudantes, na perspectiva de uma educação humanizada e humanizadora (SILVA; CASTILHO, 2021).

CONCLUSÃO

A redução nos investimentos públicos nos Institutos Federais e os cortes orçamentários ocorridos nos últimos anos, como observado no Ifes, prejudicam a execução orçamentária planejada pela instituição, comprometendo a qualidade da educação pública e gratuita que é ofertada.

Como os Institutos Federais atuam em diferentes níveis e modalidades da educação profissional, desde a educação básica (ex.: ensino médio) até a pós-graduação (ex.: doutorado), o que os difere de outras instituições públicas de ensino, faz com que haja diferentes demandas e atividades, as quais necessitam de investimentos específicos. Dessa forma, é imprescindível a existência de políticas públicas voltadas para a aplicação de recursos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica além do cumprimento, previsto em lei, das dotações orçamentárias aprovadas para o exercício das atividades dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. de 2008. Seção 1, p. 1. 2008.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não para e não pode parar. 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84 ultimas noticias/4207 a redefederal de educacao profissional cientifica e tecnologica nao para e nao podeparar?It emid=609>. Acesso em: 03 Ago. 2021.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Governo zera as contas da Rede Federal e sinaliza novo corte. 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/governo-federal-zera-as-contas-da-rede-federal-e-sinaliza-um-novo-bloqueio-orcamentario#:~:text=Tal%20situa%C3%A7%C3%A3o%20deve%20impactar%20ainda,milh%C3%B5es%20(jun%2F2022)>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FUINI, Lucas Labigalini. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um estudo através da perspectiva foucaultiana. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 20, e9882, 2021.

FRIGOTTO, G. (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.

GANDARA, L. C.; SOUSA, I. A. Educação Profissional e Tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional: uma trajetória histórica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.23, e12330, 2023.

HRW. Human Rights Watch. Brasil: Fracasso na Resposta à Emergência Educacional. Publicado em 11 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2021/06/11/378937>. Acesso em: 11 jun. 2021.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2017ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2018ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2019ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2020ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2021ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Balanço Geral - Demonstrações Contábeis Consolidadas do Ifes. Vitória: Ifes, 2022ª. Disponível em: <https://proad.ifes.edu.br/contabilidade-e-controle/demonstracoes-contab>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Gestão Exercício de 2016. Vitória: Ifes, 2016. 367p. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Gestão Exercício de 2017. Vitória: Ifes, 2017. 344p. 2017b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Integrado de Gestão 2018. Vitória: Ifes, 2018. 71p. 2018b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório de Gestão 2019. Vitória: Ifes, 2019. 85p. 2019b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Integrado de Gestão 2020. Vitória: Ifes, 2020. 119p. 2020b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Integrado de Gestão 2020. Vitória: Ifes, 2021. 119p. 2021b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Relatório Integrado de Gestão 2020. Vitória: Ifes, 2022. 119p. 2022b. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.22, e13780, 2022.

MACIEL, S. L. A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do Pronatec. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

MORAES, A. S.; ALMEIDA, J. S. Cortes orçamentários e contingenciamentos de recursos da educação: impactos na política de assistência estudantil do instituto federal baiano, campus senhor do bonfim. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v.7, n.1, p.111-130, 2023.

KRUGEL, Vanessa Cauê; JUNIOR LEMOS, Wilson. Políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998). Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 20, e10527, 2021.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.22, e13658, 2022.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da; CASTILHO, Mara Lucia. O planejamento dos Institutos Federais (IF): valores institucionais e documentos norteadores. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 20, e10002, 2021.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021.

Capítulo 16

10.37423/240709190

A CRIATIVIDADE POR MEIO DO DESENHO: UMA RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Regiane Dias Coitim — *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Daiane Cristine Peternela — *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Mariane Grando Ferreira — *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Dulce Maria Strieder — *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Marco Antonio Batista Carvalho — *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Resumo: A arte é a linguagem mais antiga que temos registros e que acompanhou o desenvolvimento do ser humano, mostrando suas inúmeras faces por meio da representação gráfica, o desenho. O presente artigo tem o objetivo de mostrar uma linha de conexão entre a arte e a ciência para atingir o processo criativo. A metodologia utilizada segue a linha qualitativa, de caráter bibliográfico e estudo de caso para construção e análise de dados. Assim a pesquisa parte de um curso de curta duração desenvolvido junto a professores em formação inicial sobre a concepção de arte e seu papel no ensino de ciências.

Palavras-chave: Arte; Ciência; Criatividade; Desenho; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos existiram muitas controvérsias acerca da definição da palavra arte. De acordo como o dicionário etimológico a palavra Arte deriva do latim Ars e significa “técnica” ou “habilidade adquirida” (Read, 2001).

A arte como linguagem representa a forma de comunicação mais antiga que se tem registro, devido a seu processo transitivo de acompanhar o desenvolvimento humano ela se modifica constantemente (Read, 2001).

A arte é uma forma de representar o mundo, que por meio das suas manifestações, passou por três grandes fases: Real, Abstrato e Simbólico.

A primeira fase, real, consiste em representar o mundo tal qual ele é, se baseando na experiência cotidiana. Já a segunda fase, abstrato, busca representar por meio da arte uma mensagem, que na sua compreensão está associada ao estudo dos elementos que constituem a obra. A última fase, simbólica, se refere ao entendimento da obra e o contexto social em que está inserida, como um símbolo. Essas três fases marcam a história da arte e suas principais transformações (Vaz, 2016).

De acordo com Read (2001) a arte está a nossa volta, não se limita a museus ou quadros pintados, para ele a arte “[...] está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (p.16), assim para ele a arte é formar, pois formar significa “[...] algo semelhante a “moldar” [...]” (p.17).

Desse modo, a arte diz respeito a se tornar forma de algo que a represente, se trata de representação e imitação daquilo que é real, e a ao mesmo tempo não parece ser. Portanto, a forma é como percebemos as coisas e a criação provém da imaginação.

Para Aristóteles, o verdadeiro conhecimento provém da identificação e representação do objeto, ou seja, o reconhecimento (Lima, 2008). Diante disso, o homem aprende pela imitação do real, da observação, no entanto o processo de imaginação também é uma representação que ocorre na nossa mente sobre algo que é real. Em outas palavras, a imaginação é uma consciência que temos de um objeto, que pode estar presente no momento da imaginação ou não. Isso significa que podemos lembrar de alguém mesmo essa pessoa não estando presente em nossa vida (Lima, 2008).

Aristóteles apresenta como exemplo que quando acreditamos em alguma coisa que causa medo, a sensação ou sentimento do medo é real, no entanto aquilo que imaginamos ainda permanece como

uma representação do real em nossa mente. A arte para ele revela o conhecimento nas imagens e na ação, por meio da imitação da natureza (Lima, 2008).

Ao buscar aproximações entre distintas formas de conhecimento, como a ciência e a arte, pode-se destacar aspectos do controverso método científico. O método científico muitas vezes é defendido como um conjunto de regras, que ao serem seguidas se provam eficaz para solucionar um determinado problema.

Durante o desenvolvimento da ciência desde seus primórdios, podemos perceber que esse método consiste em uma ideia que, a princípio, estava em busca de comprovação ou falsificação e só seria possível chegar a uma resposta satisfatória se ela respeitasse determinadas regras (Moreira; Massoni, 2011).

No mundo da arte esse princípio também pode ser aplicado, pois quando se produz arte ao longo dos anos, os artistas assim como os cientistas também precisam respeitar regras, realizar testes experimentais, para assim conseguirem criar suas obras de forma satisfatória (Moreira; Massoni, 2011).

Cachapuz (2020) define a arte e a ciência como "[...] potencial criador de símbolos e representam a luta do homem por dar sentido à sua vida, superar a sua finitude e corrigir a miopia do senso comum" (p.02).

Á vista disso, podemos dizer que a conexão entre estas duas grandes áreas do conhecimento é o processo criativo, que busca sentido para a existência humana por meio da criação.

Nessa perspectiva, o ensino de arte assume características distintas de acordo com as necessidades de cada época e povo, para representá-los e dar sentido a sua existência. Assim, a arte também é compreendida como um objeto social, histórico e cultural, que por meio dos movimentos influencia diretamente na educação (Arslan; Iavelberg, 2013).

De Acordo com Ferraz e Fusari (2018) a arte é fundamental na vida das pessoas de modo que "[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo" (p.20). Mediante isso, por meio da arte a criança se expressa, representa ideias e conhecimentos.

Nisto, no contexto escolar, o aluno constrói seu conhecimento a partir de suas experiencias ao estabelecer relações entre o que está estudando e o que já estudou, por esse motivo a importância de estudar a história da arte, que também é a história do homem.

Neste movimento de entrelaçamento de ideias, tanto os alunos quanto os professores estão em constante aprendizado e construção de seus saberes (Arslan; Iavelberg, 2013).

Na especificidade do desenho, este sempre esteve presente na história do homem, como registros gráficos que comprovam sua existência. Segundo Derdyk (1990) “O homem reinventa o Universo, e a História é a medida de sua invenção” (p.10), ou seja, por meio de sua criação o homem se faz presente no mundo e cria sua história e deixa sua marca.

A partir disso, percebemos que o desenho atravessa fronteiras de espaço e tempo como uma língua antiga e permanente, por isso a autora pontua que “o desenho é exercício da inteligência humana” (Derdyk, 2020 p.34).

O desenho como instrumento de estudo começou a ser utilizado recentemente por diversos pesquisadores. De acordo com Mèredieu (2017) os primeiros estudos datam de 1880 a 1900, decorrentes da pedagogia de Rousseau com a importância de suas reflexões sobre a infância.

O valor do desenho se mostra pela sua originalidade e intenção. Para Luquet (1969) a criança desenha para se divertir, como uma brincadeira, e a cada fase de desenvolvimento ela apresenta outras intenções com seus desenhos.

Tanto para a ciência quanto para a arte, o desenho é uma linguagem que busca produzir conhecimento, dentro das diversas formas de expressão.

Derdyk (2020) aponta que “[...] as manifestações gráficas não se restringem somente ao uso de papel e lápis” (p. 27) e, o ato de desenhar não se limita a cópia de objetos, mais sim de conhecer e representar (Deryk, 2020).

Por isso, compreender como acontece a aquisição do conhecimento da criança no mundo da arte consiste em compreender como ela se expressa, pois, a criança tem um desenvolvimento expressivo e comunicativo através das sensações e sentimentos.

Nessa perspectiva, Ferraz e Fusari (2018) defendem que “A expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertorio constituído de elementos

cognitivos e afetivos" (p.94), isto é, desde muito novas a criança cria sua linguagem própria, que ela compreende como forma de expressão e criação (Ferraz; Fusari, 2018).

Vigotski (2018) defende que a criatividade é fruto direto da imaginação e fantasia, que se manifesta em todos os ramos do conhecimento, como na arte e na ciência. O processo criativo não se resume somente para as grandes invenções mais também tudo aquilo que o homem imagina, recombina e modifica para criar algo novo.

A imaginação é alimentada pela experiência, por isso Vigotski (2018) defende "Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação" (p.24).

Muitas vezes acabamos por pensar que as crianças são mais criativas que os adultos, mas como Vigotsky (2018) apresenta, a criança carece de experiencias, mas devido ao ato da brincadeira ela passa mais tempo em seu mundo imaginário e de fantasia que acaba por desenvolver suas próprias criações.

O processo de imaginação é muito complexo e ao longo do crescimento da criança, esta imaginação precisa dividir espaço com a parte racional do cérebro, pelo período de transição da infância para a adolescência (Vigotsky, 2018).

Isso fica claro quando analisamos os desenhos das crianças ao longo dos anos e percebemos em cada fase de desenvolvimento, preocupações diferentes em representar.

De acordo com Luquet (1969) o desenho infantil está dividido em quatro fases de desenvolvimento, sendo elas: Realismo Fortuito, Realismo Fracassado; Realismo Intelectual e Realismo Visual.

A primeira fase, Realismo fortuito, tem início por volta dos 2 anos, em que a criança estabelece relação entre seus riscos no papel e algum objeto, e começa aí a nomear seus desenhos (Mèredieu, 2017).

Na segunda fase, Realismo fracassado, período dos 2 a 3 anos, ocorre a preocupação da criança de produzir o objeto que quer representar como uma fase de aprendizagem (Mèredieu, 2017).

Na terceira fase, Realismo Intelectual, inicia aos 4 anos e se estende até os 10 ou 12 anos. Nesta, a principal preocupação é reproduzir o que se sabe e conhece sobre o objeto representado, ou seja, a criança aqui vai desenhar de memória, aquilo que conhece (Mèredieu, 2017).

Já a última fase, Realismo Visual, ocorre geralmente por volta dos 12 anos e marca o fim do desenho infantil, os desenhos se assemelham com o desenho do adulto, devido as habilidades gráficas se desenvolverem nesse momento (Mèredieu, 2017).

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa segue a linha qualitativa que de acordo com Michel (2009) busca compreender as causas e os porquês do fenômeno estudado a fim de investigar a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Também para levantamento de material, foi utilizado a pesquisa bibliográfica que o autor define como pesquisa em material já elaborado como livros, artigos e revistas.

Para a construção e análise dos dados foi proposta a pesquisa estudo de caso que de acordo com Yin (2010) "[...]é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados." (p.24), ou seja, consiste em um estudo de um fenômeno social de um determinado período e espaço, em específico.

Dessa forma a presente pesquisa envolveu um minicurso realizado com professores em formação inicial do curso de pedagogia de uma universidade pública na cidade de Cascavel – PR.

O minicurso foi dividido em três momentos, descritos a seguir para melhor exposição de dados.

A primeira parte consistiu na reflexão sobre arte e ciência a partir do primeiro capítulo do livro "Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo" de David Eaglemam e Anthony Brandt.

Após essa reflexão e diálogo sobre o material apresentado, foi proposta a segunda parte da dinâmica que consistiu em uma atividade de experimentação em que foi sugerido aos alunos a realização de um desenho de representação que seria explorado durante o desenvolvimento do curso.

A última parte consistiu na entrega de um pequeno questionário acerca das concepções dos participantes sobre a importância da arte na educação e sua relação com a ciência.

O questionário fora dividido em quatro questões que buscaram investigar como foi o processo de educação pela arte que estes professores tiveram e como isso influenciou no processo de formação deles atualmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa abarca um minicurso para professores em formação inicial com levantamento acerca das suas concepções sobre arte na educação e sua relação com a ciência. Por meio da compreensão sobre quais eram as concepções dos participantes acerca da temática, buscando contribuir para sua formação e o campo de conhecimento investigando as possibilidades do desenho infantil.

A primeira parte do minicurso, conforme já relatado anteriormente, constituiu em realizar uma reflexão sobre o primeiro capítulo do livro "Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo" de David Eaglemam e Anthony Brandt (2020). O capítulo em questão intitulado "O que a Nasa e Picasso tem em comum?", traz dois relatos importantes para a história do homem em perspectivas diferente.

O primeiro relato é de 1970 quando uma missão da Nasa dá errado e um astronauta acaba por ficar preso no espaço sem muitas soluções para voltar para Terra, como nos métodos científicos a missão inteira foi planejada e calculada para que funcionasse corretamente, os engenheiros tinham ensaiado consideravelmente para que a missão fosse um sucesso, no entanto com o problema iminente é necessário pensar em uma solução rápida e satisfatória que pudesse salvar a vida do astronauta Jack Swigert.

Após intensos estudos às pressas, a Apollo 13 consegue pousar na Terra.

Já o segundo relato diz respeito a obra mais famosa de Pablo Picasso, que iniciou, com um simples rascunho e ao mostrar este para algumas pessoas de confiança, vê a desaprovação, acabando por abandonar a obra. Depois de 9 anos retornou a pintála e decide mostrá-la ao público. O período era da segunda guerra mundial, e a pintura era "Le Bordel d' Avignon". Após críticas iniciais a obra é exibida no Museu de Arte Moderna em Nova York, descrita como uma das pinturas mais originais dos últimos setecentos anos, justificado por que ao pintar o quadro, ele buscou fazer algo diferente e original.

Afinal de contas o que as duas histórias têm em comum? a forma como foram resolvidos os problemas, que a princípio não tinham solução, agora de forma criativa os cérebros refizeram combinações para que solucionassem o problema enfrentados e atendessem às necessidades naquele período. O processo criativo parte da experiência humana e habilidade de recombinar elementos para criar algo ou uma nova versão.

Buscando aprofundar as discussões sobre o processo criativo, as representações e o objeto real, como atividade investigativa foi proposto aos participantes do curso que realizassem um desenho, o objeto solicitado foi uma árvore. As figuras abaixo mostram dois desenhos produzidos.

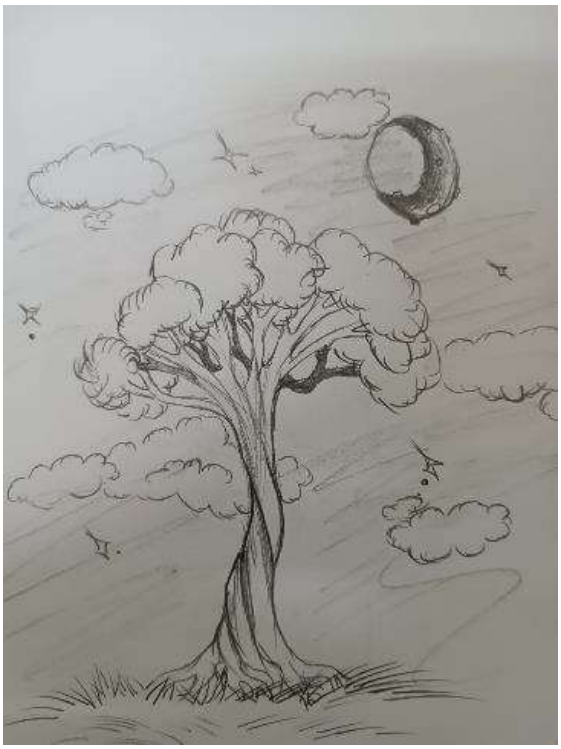


Figura 1. Fonte: dos dados.

Podemos perceber nesta primeira figura um desenho que se preocupou em representar a árvore aproximando-se do objeto real. Neste caso, o desenho é uma representação daquilo que conhecemos ou pensamos, é fruto de nossas experiências cotidianas.



Figura 2. Fonte dos autores.

Já na segunda figura também percebemos a ilustração de uma árvore, no entanto ela tem cores diferente, mais fantasiosa, distante de uma cópia do objeto real, mas ainda assim é a representação de uma árvore.

Aproximando as reflexões, junto aos participantes, do contexto escolar, destacamos Vigotsky (2018) ao fundamentar que o desenho para a criança é memória e não observação, ou seja, a criança desenha o que sabe ou lembra sobre o objeto representado.

À vista disso, o desenho representa tanto o consciente quanto o inconsciente da criança, por isso é um instrumento importante para análise e estudos de diversos pesquisadores. No entanto, é importante ressaltar que para o professor o importante do desenho é o símbolo que o aluno pretende representar, a mensagem que se quer transmitir, não a questão estética do desenho, habilidades ou técnicas (Vigotsky, 2018).

Após essa explicação e reflexão acerca dos desenhos analisados, os participantes do minicurso responderam um pequeno questionário com quatro perguntas reflexivas e investigativas sobre sua concepção sobre arte e ciência e sua contribuição para a educação.

A primeira pergunta buscou investigar quais eram os interesses dos participantes e como eram as aulas de arte, o que eles recordam de sua retrospectiva em relação com a disciplina.

Ao analisar as respostas dos participantes podemos destacar que as vivências sobre a disciplina de arte a dividem em duas formas, uma visão mais tradicional e uma visão construtivista.

Os participantes que destacaram vivências na visão tradicional, relataram que as atividades de arte eram muito voltadas para o estudo de grandes obras e artistas famosos.

Além da preocupação com as técnicas de desenho e seus fundamentos, copias de obras de arte, sem um objetivo de aprendizagem explícito.

Já os alunos que apresentaram vivências em aproximação a uma visão construtivista da disciplina destacaram que na abordagem dos conteúdos disciplinares eram instigados a ter curiosidade, imaginação e criticidade, envolta muitas vezes em brincadeiras, além do reconhecimento do docente pelas tarefas executadas com sucesso.

Um dos alunos ainda destacou que sempre teve interesse pelas aulas de arte, tanto que foi esta vontade que o influenciou na escolha de seu curso formativo, de querer ser professor.

Fusari e Ferraz (2001) destacam a importância de o professor conhecer a arte e saber ser professor de arte.

As autoras defendem que ser professor de arte é “atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações” (Fusari; Ferraz, 2001. p.53). Por outro lado, esta aproximação aos legados, pode ocorrer com leveza, valorizando o questionamento, a investigação, a criticidade e as formas individuais de representação.

Isso quer dizer que, ao estudar as obras de arte, está estudando também a história do homem, e sua forma de expressão em cada época, e as transformações na sociedade, dando assim sentido a arte.

A segunda pergunta foi sobre o valor do ensino de arte para a educação. Para essa questão os participantes da pesquisa concordaram que a arte tem uma grande importância para a educação.

De acordo com o participante A: “A disciplina de artes estimula a imaginação, criatividade, além da expressão coletiva e individual dos alunos, sendo significativa no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa questão os participantes deixaram claro que a arte é importante devido seu caráter de criação e expressão, os estímulos necessários para a criação do conhecimento.

Ferraz e Fusari (2018) complementam que a arte tem um papel na vida das pessoas, na sociedade desde seus primórdios, “[...] o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiencias” (p. 20).

Por essa perspectiva, é importante que os alunos encontrem sentido na arte, para que ela tenha significado em suas vidas. A educação escolar é uma instância com potencial para auxiliar os sujeitos a constituir tais sentidos e significados.

A terceira questão aborda o desenho infantil, sua relevância tanto para a educação na infância quanto para o ensino de ciências.

Para essa questão os alunos se preocuparam em destacar a importância do desenho como forma de expressão e preservação da imaginação, remetendo a valores apresentados nas questões anteriores.

No entanto, como elemento novo, o desenho foi apresentado como uma “ferramenta pedagógica” ou “instrumento” que pode servir de subsídio para a prática do professor em direção à aprendizagem.

No ensino de ciências foi destacado o uso do desenho, por exemplo, para descrição de uma atividade de experimentação, como registro por meio da representação gráfica, ou avaliação da aprendizagem via desenho.

Para Derdyk (2020) “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão.” (p.27).

Assim, o desenho foi abordado como uma construção a partir das percepções que se tem sobre determinado objeto, sendo de grande valor no ensino de ciências, indo além do desenho como técnica de uso do papel e lápis.

A última questão, buscou aprofundar a investigação sobre as possíveis relações que os participantes poderiam fazer entre arte e ciência. Nesse item em específico alguns participantes apresentaram dificuldade em destacar elementos em que duas áreas do conhecimento se comunicam.

De acordo com o aluno C: “ciência é sempre uma inovação, pesquisa pelo novo. Na arte, mesmo que em uma releitura, sempre há algo de novo.”

Já o aluno B respondeu: “acredito que seja a criatividade, quando realizamos descobertas científicas”.

O aluno D defende que: “a arte se comunica com a ciência para produzir conhecimento”.

Estes dados, em comparação a um questionamento geral no início do curso, nos indicam que alguns elos começaram a ser elaborados. Em específico, pode-se perceber que em um primeiro momento não houve, de fato, nenhuma explicitação da relação da arte com a ciência, mas após as abordagens realizadas, foram surgindo apontamentos.

Tais apontamentos nos motivam a propor aprofundamentos nos estudos sobre o tema, sendo essencial a formação docente para compreensões como o descrito por Vigotsky (2018), de que o processo criativo provê da experiencia do indivíduo e tem uma relação direta com a fantasia e a imaginação.

Derdik (2020) afirma que a criança está em constante desenvolvimento, em transformação psíquica, física, emocional, sempre interagindo com o meio em que vive, deixando sua marca. Neste sentido, o estudo do desenho é importante na formação docente também porque faz perceber as fases de desenvolvimento da criança em cada faixa etária e como ele se manifesta, seus interesses e

preocupações. Como a criança vê e percebe o mundo e o significado que ela dá a sua existência é transmitido para os adultos de forma mais clara por meio do desenho.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos que a vivência de formação de professores valorizou um referencial teórico que busca mostrar a importância que a arte tem como forma de expressão e representação de ideias, momentos, conceitos e que, assim como a ciência, que também é dinâmica e em constante modificação, tem o poder de transformação do ser humano e do espaço em que vive. Ambas, arte e ciência, produzem conhecimento e o transmitem em forma de códigos e linguagem própria, ficando seus registros na história.

Tanto a ciência quanto a arte no decorrer da história representam o interesse dos homens, sua ação no mundo em cada época. A arte e a ciência têm uma grande potência de instigar curiosidade nos alunos, que pode ser fundamental para a aprendizagem.

Como defendido pelos referenciais, o processo criativo é fundamental para a educação, em síntese, a criatividade é a habilidade de recombinar elementos para criar outro, que auxilie de certa forma ou que satisfaça uma necessidade.

A criança como um ser em desenvolvimento sempre está aprendendo, a curiosidade que a move e as brincadeiras constroem a base do seu conhecimento, o desenho infantil é uma forma com que ela registra e mostra ao mundo aquilo que faz.

O curso desenvolvido junto aos professores em formação tinha a finalidade de oferecer reflexão, sobre a prática docente, tanto sobre a arte na educação quanto no ensino de ciências. Considerando a construção do conhecimento como processual, destacamos a importância de novos momentos de formação sobre ao tema.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. Ensino de Arte. Coleção Ideias em ação. São Paulo: CENGACE Learning, 2013.

CACHAPUZ, A. Arte e Ciências no ensino interdisciplinar das ciências. Revista internacional de pesquisa em didática das ciências e matemática (REVIN). V1, p.1-19, 2020.

DERDYK, E. O desenho da figura humana. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.

ENGLEMAM, D; BRANDT, A. Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Intrinseca, 2020.

FERRAZ, M. H. C. D. T; FUSARI, M. F. D. R. E. Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2018.

FUSARI, M. F. D. R. E; FERRAZ, M. H. C. D. T. Arte na Educação Escola. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, P. B. D. Arte e Conhecimento em Aristóteles. Letras Clássicas, N.12, p. 169-185, 2008.

LUQUET, G. H. O desenho Infantil. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1969.

MÈREDIEU, F. D. O desenho infantil. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2009.

MOREIR, M. A.; MASSONI, N. T. Epistemologias do século XX. São Paulo: EPU, 2011.

READ, H. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VAZ, A. Fundamentos da Linguagem Visual. Curitiba: InterSaberes, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Capítulo 17

10.37423/240709208

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE CARAÚBAS/RN EM RELAÇÃO À LEITURA

J. R. PEREIRA — *Universidade Federal Rural do Semi-árido*

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

Resumo: O tema abordado fora escolhido após o contato com a modalidade EJA nos estágios supervisionados da licenciatura que despertou o interesse em tratar sobre as possíveis dificuldades quanto à leitura e descobrir como poderiam ser sanadas. Portanto, o presente artigo tem por finalidade identificar e analisar as possíveis dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa em relação ao ensino da prática de leitura na modalidade EJA, na Escola Municipal "Jonas Gurgel" e na Escola Estadual "Professor Lourenço Gurgel, ambas escolas da cidade de Caraúbas-RN. Foram observadas algumas aulas sobre a prática de leitura, para entender de que maneira esse tema é abordado em sala e quais as metodologias utilizadas. Também aplicamos um questionário para compreender se havia realmente dificuldades ao abordar a prática de leitura em sala de aula da EJA, e se sim, quais eram elas, segundo os professores. Os estudos para fundamentar as argumentações dessa pesquisa foram Freire (1921) e (1996), Moura (2008), Nascimento (2012), Soares (1998), Solé (1998). Essa pesquisa é de natureza descritiva-exploratória, com abordagem qualitativa. Os resultados do questionário indicam que a falta de interesse por parte dos alunos é o maior desafio que os professores de língua portuguesa da EJA enfrentam. Com a observação sem interferência direta nas aulas, tornou-se possível reconhecer que as aulas são insuficientes para um bom aprendizado, principalmente pela falta de material didático básico como livro didático, atividades e projetos que despertem o interesse do aluno.

Palavras-chave: EJA; Prática de leitura; Professores de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

No art. 6° da constituição da república federativa do Brasil do ano de 1988, garante- se o direito social à educação para todos, como também afirma no art. 208, que é dever do Estado garantir educação básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade, e também para aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade própria (Brasil, 1988, p.123- 124). Estes artigos encontrados na constituição, devem garantir a inclusão daqueles que por diversos motivos não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade apropriada. É a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a modalidade de ensino responsável por ofertar educação formal para esses indivíduos, tendo como um dos principais objetivos, possibilitar aos alunos concluírem a formação básica com as competências e as habilidades esperadas.

Através do ensino EJA, iremos identificar e analisar a prática de leitura em sala de aula e as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa. Esta iniciativa é importante dada a relevância que a leitura possui na vida social, comunitária e individual, já que através da leitura, além da aquisição do conhecimento, o sujeito torna-se alguém crítico, pois ela é mais que uma decodificação de palavras, é algo que permite refletir e analisar sobre o meio social no qual se vive.

A escolha do objeto de estudo foi motivada pelo contato que tivemos com a turma desta modalidade de ensino (EJA) durante as atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados III e IV da licenciatura, que duraram dois semestres, tornando possível considerar que a prática de leitura deve ser constante no cotidiano, já que colaborará também com as experiências sociais, visto que é através da leitura que se pode gerar criticidade no indivíduo. Diante dessa experiência no estágio surgiu a seguinte pergunta: quais os desafios e possibilidades enfrentadas pelos professores da EJA em relação ao ensino da prática de leitura? Os professores dessa modalidade de ensino não possuem livros didáticos específicos[1] disponíveis para auxiliar nas aulas, por exemplo, e devem abordar textos que despertem o interesse do aluno, quer seja através de textos que tratem dos temas que o levam a refletir sobre suas próprias experiências de vida, quer seja através dos textos que contam

histórias parecidas com a realidade dos alunos.

Para responder ao problema de pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar as possíveis dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa da educação de jovens e adultos da cidade de Caraúbas-RN ao trabalharem a prática de leitura nessa modalidade. No que se refere aos objetivos específicos, estes corresponderam a: a) Investigar como é

abordada a prática de leitura em sala; b) Identificar se realmente existem dificuldades ao abordar o ensino da prática de leitura na EJA; c) Compreender como os professores da EJA lidam com essas possíveis dificuldades durante as aulas.

Assim, observamos as aulas de língua portuguesa em três turmas diferentes da EJA, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, com três professores diferentes, para analisar como se dá a aula sobre prática de leitura e como a abordam. Posteriormente, elaboramos um questionário para investigar quais metodologias são utilizadas nas aulas abordando essa prática, se existem realmente desafios ao ensiná-las e quais são esses desafios pedagógicos.

A pesquisa foi realizada com três professores de língua portuguesa na modalidade EJA, sendo um professor da rede municipal de ensino, na Escola Municipal Jonas Gurgel de Oliveira, no bairro Leandro Bezerra, na cidade de Caraúbas-RN, que atua na fase II da EJA, que corresponde do 6º ao 9º ano, anos finais do ensino fundamental, turno noturno. E com dois professores da rede estadual de ensino, na Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, no bairro Centro, também na cidade de Caraúbas/RN, ambos atuantes na fase II, correspondente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e ensino médio da mesma modalidade, turno noturno.

A revisão de literatura correspondeu a um breve estudo de revisão bibliográfica em autores como: Freire (1921) e (1996), Moura (2008, Nascimento (2012), Soares (1998), Solé (1998), dentre outros autores que, também desenvolveram estudos importantes para contribuir nas discussões dessa pesquisa. Desse modo, sabendo quais serão os estudos basilares que irão fundamentar as argumentações desse trabalho, deve-se, portanto, compreender como estará organizada a estrutura do trabalho. Na etapa introdutória, foi abordada a temática do trabalho. Em seguida, construiu-se a fundamentação teórica, com nossa interpretação e análise sobre os estudos dos autores citados. Posteriormente, a seção que trata dos aspectos metodológicos da pesquisa. Logo após, trazemos a seção que aborda a análise e as discussões da pesquisa e por fim, apresentamos as considerações finais.

Essa pesquisa contribuiu para minha formação acadêmica, de maneira que após esse estudo, surgiu um maior interesse em pesquisar sobre outros assuntos ligados à EJA que se tornou uma modalidade muito admirada por mim ao conhecê-la melhor. Pesquisar essa modalidade de ensino foi algo que desejei realizar desde que vi minha tia Gerlania Ricarte da Silva sair da EJA e realizar o sonho de ser técnica em enfermagem, portanto, essa pesquisa também foi uma realização pessoal. Socialmente,

esse estudo contribuirá para a compreensão de como pode-se melhorar o ensino nessa prática tão importante.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção será abordada o que é a EJA e as leis que regulam essa modalidade, o perfil dos alunos, a prática do professor nessa modalidade e, ainda, consta de uma abordagem sobre a importância da prática de leitura. Utilizamos estudos de autores dentre os quais cita-se: Freire (1996), Moura (2008), Antunes (2012), Nascimento (2012), Solé (1998), dentre outros que contribuíram para esta discussão e análise.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é a modalidade de educação básica que assegura àqueles que por algum motivo não puderam concluir seus estudos no ensino regular, seja por falta de acesso ou por não ter concluído na faixa etária adequada, o direito à continuidade dos estudos na educação formal. A EJA é destinada aos jovens a partir dos quinze anos de idade até aos adultos em idades avançadas. Disponibilizado do ensino fundamental ao ensino médio, como posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que ao tratar sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, na Lei nº 13.632 afirma: Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2020, p. 30).

Esta é uma garantia direcionada aos cidadãos brasileiros, que tem origem no documento próprio da Constituição Federal de 1988, onde destaca-se que Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 55).

Sabe-se que a EJA é muito importante para que haja o pleno desenvolvimento dos indivíduos e o exercício da sua cidadania e ainda que se reconheça que possuem conhecimento através de suas vivências, sem a certificação do conhecimento formal oferecido pela escola, não conseguem atingir os degraus de maior valorização profissional, por exemplo.

Freire (1996) educador mais conhecido por suas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de pessoas adultas e que desenvolveu o conceito de educação libertadora, ou seja, aquela educação reconhecida

como direito de aprender e de desenvolver-se de maneira autônoma, plena e crítica ao longo da vida, esclarece que é diferente alguém apenas dominar a decodificação da escrita, daquele que aprende a ler o mundo. Ainda segundo Freire (2001), aprender a ler e a escrever, é, portanto, aprender a ler o mundo, a entender o seu contexto por meio de uma relação dinâmica que interliga realidade, contexto e linguagem.

2.2 O PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

Sabe-se que as escolas que oferecem a modalidade EJA, recebem jovens e adultos com diversas histórias de vidas, vivências profissionais, dificuldades de aprendizagem, idades diferentes ou quaisquer outros motivos que os tornem distintos dos alunos da educação formal que estejam frequentando a escola na idade regular. É importante entender que o perfil destes educandos é distinto do perfil de um aluno do ensino escolar na idade esperada, já que têm dificuldades consideradas maiores, vindas das responsabilidades trazidas pela vida adulta.

Portanto, o ensino desses indivíduos deverá ser também diferente, tendo sua realidade como base e contexto, para que seja inclusive uma forma de manter sua atenção e gerar interesse nas aulas, visto que ao enxergar sua vida refletida nos conteúdos e nas metodologias em sala de aula, poderá se enxergar ali.

Moura (2008, p. 145) ressalta que é possível considerar que o perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola ao trabalhar pedagogicamente com essa parcela da população escolar que carrega consigo uma bagagem enorme de experiências de vida, além de suas dificuldades com a escola.

Segundo Antunes (2012), os alunos da EJA apresentam muitas dificuldades na aprendizagem durante o seu processo de alfabetização e letramento, e uma dessas dificuldades está associada à leitura e a escrita, sobretudo na primeira etapa, que representa as séries iniciais. Com base nisso, a prática de leitura deve ser realizada de maneira significativa, seja para ajudar esse aluno a enfatizar seus valores, sua cultura, sua vivência social e familiar, seja para descobrir os muitos caminhos e interpretações a que a leitura nos leva. Deve-se, assim, estimular os alunos da EJA a desenvolverem o senso crítico, algo que os levará a obter compreensões distintas do mundo, auxiliando-os socialmente, para que não sejam facilmente manipulados.

2.3 A PRÁTICA DO PROFESSOR DA EJA

Os professores da EJA devem ter compreensão de que a escrita e a leitura não consistem somente na decifração e transcrição de letras e de sons, são também práticas orientadas pela busca de significado e sentido. O letramento propicia inclusão cultural e com isso, o aluno instrui-se e pode obter acesso a uma série de informações, tendo chance de participar mais ativamente no mundo (Antunes, 2012).

O letramento remete a leitura e a escrita, porém vai além de ensinar a ler e a escrever. O processo de contato do aluno da EJA com a leitura, é um espelho que retrata uma fase essencial no progresso do aluno, tornando-se suporte para novos conhecimentos e que deve acompanhá-lo ao longo de toda a vida. Sempre há uma dificuldade que será enfrentada pelo aluno com relação a prática de leitura, seja qual for sua faixa etária, não importando se criança, jovem, adulto ou idoso, como alguns alunos da EJA, e cabe ao professor ter visão singular para auxiliar os estudantes, em cada uma das etapas de seu aprendizado, a superar estas dificuldades. (Antunes, 2012).

O educador deve ter como base pedagógica a vivência daquele aluno e a sua realidade, ao trabalhar práticas de leitura. Com isso, o ato de ler não se torna mecânico, mas um ato prazeroso. Para Solé (2014):

> [...] existe um hiato considerável entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela, inclusive na própria escola: ler para aprender. Do meu ponto de vista, os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela (Solé, 2014, p. 27).

É importante ressaltar que a parceria entre o professor e a escola é de grande importância para a implantação de projetos de leitura em turmas da EJA, não apenas para o processo de alfabetização, mas também para concluir o seu processo de letramento, pois:

> [...] para que o(a) aluno(a) avance em seu processo de letramento, faz- se necessário que o(a) professor(a) alfabetizador(a) planeje e adote determinadas estratégias: os (as) alunos(as) devem experimentar e ampliar suas formas de expressão, a partir de trabalhos em grupos que favoreçam a troca de experiências, que promovam momentos em que os(as) educandos(as) se expressem em pequenos grupos, ou em grupos maiores, em conversas voltadas para determinadas temáticas [...]. (Aldrigue; Faria, 2009, p. 208, supressão nossa)

Portanto, o professor não deve se apoiar apenas no livro didático para o incentivo da leitura, mas utilizar dos diversos gêneros que estão presentes no dia a dia dos alunos, e que eles se identificam, para que assim a leitura torne-se algo significativo para ele e não apenas para a aprendizagem do “ler por ler”, ou seja, apenas identificar as palavras e frases no texto. Inovando nas estratégias de ensino,

o professor pode garantir a atenção do aluno e auxiliá-lo a desenvolver prazer e criticidade neste hábito e ato tão importante, que é a leitura. É através dela que o sujeito molda seu desenvolvimento intelectual para o exercício da cidadania, tornando-se alguém letrado e com senso crítico.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA

De acordo com Paulo Freire (1921) o ato de ler e escrever não se fundamenta apenas em memorizar várias palavras e repeti-las posteriormente, mas consiste no fato de que tanto o aluno quanto o professor devem estar dispostos a encarar as muitas dificuldades que irão surgir no processo de alfabetização e de letramento. Nessa óptica, saber ler e escrever não é o bastante, deve-se ter compreensão do que se acaba de ler, por isso não se deve ser uma prática mecanizada pois como Freire (1997) afirma: Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001, p. 261).

Dessa forma, entende-se que aprender a ler vai além das técnicas, deve ser também uma atividade prazerosa, interpretativa e que vai ajudar esse indivíduo a se incluir melhor nas práticas sociais. O ato de ler além da decodificação de palavras, é propiciar ao aluno a possibilidade de refletir, opinar, é, portanto, dar voz ao sujeito. Para Solé: Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta, os alunos e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler (Solé, 1998, p.91).

O indivíduo não deve ler somente as palavras, decodificando-as, com base nas experiências do professor, mas de acordo com suas experiências também. Ele deve saber ler o mundo, dialogar e refletir através da leitura, como destaca Freire, ao dizer que:

> [...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire 1989, p. 19).

Nesse mesmo segmento, Freire ainda diz que tanto a leitura do mundo, quanto a leitura das palavras estão dinamicamente juntas.

> [...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas

> significativos, as experiências comuns dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador [...] (Freire, 2008, p. 29, supressão nossa).

Mesmo uma pessoa sendo considerada analfabeta, ela tem contato com textos em seu cotidiano e está inserida em situações de práticas discursivas. Por isso socialmente esses jovens e adultos são considerados sujeitos letrados. Possuem experiência no mundo da leitura e da escrita já que todos convivem em sociedades letradas e em algum momento da vida, já deva ter pedido a alguém para escrever uma carta ou ler uma receita, e com isso tendo contato com textos falados ou escritos. De acordo com Soares:

> Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado socialmente e economicamente, mas, se vive em um meio que a leitura e a escrita têm uma presença forte, se ele se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 13).

A prática de leitura pode trazer muitos benefícios para o aluno, que irão além das quatro paredes da escola, já que através do ato de ler, ele consegue obter novas ideias, refletir com base no que está lendo e conseguir opinar em diversos assuntos, e com isso, incluir-se cada vez mais socialmente. Para isso, a leitura tem que fazer sentido e trazer compreensão para o aluno, gerando interesse e prazer pelo ato de ler, motivando e tornando o sujeito crítico e senhor de suas próprias opiniões. Como afirma Nascimento (2012):

> Contando com o envolvimento não só dos alunos, como também dos professores, a leitura se concretiza como processo que difunde ideias tendo uma interpretação e certo significado, com isso é de extrema importância criar situações para que o exercício de ler possa produzir sentido e razão crítica da informação acumulada de forma autônoma (Nascimento, 2012, p. 15).

É compreensível, portanto, que a leitura seja algo muito importante no processo de construção do perfil de uma pessoa; possibilitando que o indivíduo se relacione e interaja com todas as situações de letramento ao seu redor, levando-nos a considerar que a educação formal, a prática de leitura, devem ir além dos muros da escola.

3. MÉTODOS DE PESQUISA

Realizamos uma pesquisa de campo em duas escolas da cidade de Caraúbas/RN, sendo uma das escolas, a Escola Municipal Jonas Gurgel de Oliveira, onde contamos com a colaboração de um

professor de língua portuguesa da modalidade EJA da escola que atua na fase II da EJA, que corresponde ao ensino do 6º ao 9º ano do ensino regular (séries finais do ensino fundamental), turno noturno. A segunda escola, foi a Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, na qual contamos com a colaboração de dois professores de língua portuguesa da modalidade EJA dessa escola, atuantes na fase II, que corresponde do 6º ao 9º ano do ensino regular (correspondente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental) e ensino médio, ambos turno noturno.

A natureza dessa pesquisa é descritiva-exploratória conforme os objetivos sugeridos nessa pesquisa, investigando se há dificuldades e quais são os desafios enfrentados pelos professores de língua portuguesa da EJA em relação ao ensino da prática de leitura, por meio de observação sem intervenção nas aulas do professor regente de classe, ou seja, não interferimos em nenhum momento nas aulas. Em relação a definição do termo qualitativa, segundo Gil (2010) este refere-se a proposta de pesquisar aspectos expostos na análise dos resultados, ponderando as concepções acerca do tema abordado qualitativamente e não se apegando a apresentar números quantitativos. Portanto, buscamos construir análises e reflexões sobre as respostas dos professores nos questionários aplicados, com a finalidade de responder aos objetivos desta pesquisa.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Levando em consideração as respostas dos professores no questionário aplicado a eles, tornou-se possível compreender que todos são formados em letras português. Com relação ao tempo em que lecionam, o professor 1 está em sala de aula há 7 anos, sendo professor na EJA há 6 anos e 6 meses, hoje trabalhando também no ensino fundamental II do ensino regular e na fase II da EJA, que se refere do 6º ao 9º ano do ensino regular; o professor 2 leciona há 12 anos, sendo 2 anos dando aula na EJA; já o professsor 3 atua em sala de aula há 10 anos, e na EJA, há 1 ano, e ambos lecionam no ensino fundamental II e ensino médio do ensino regular e na fase II da EJA, que corresponde do 6º ao 9º ano do ensino regular e ensino médio também da EJA.

A pesquisa foi realizada em duas partes, sendo elas, na sequência, a etapa de observação sem participação ou interferência direta nas aulas dos três professores, sobre leitura e em seguida, a aplicação do questionário. Foram observadas 2 aulas de cada professor. Com o professor da rede municipal, foram observadas aulas nos dias de terça e quinta-feira, turno noturno, mais especificamente das 18h30 às 21h30. Já os professores da rede estadual, um foi observado nas aulas de segunda e quarta-feira, e o outro, nas aulas de quarta e sexta-feira; durante a quarta-feira, foram

observadas as duas primeiras aulas de um professor e as duas últimas aulas do outro professor, ambos também no turno noturno, das 18h30 às 21h30.

Tanto a observação quanto a aplicação do questionário, procuraram analisar se há dificuldades ao abordar o ensino da prática de leitura nas salas de aula da EJA na cidade de Caraúbas/RN; e se há, quais são elas. Para essa análises levamos em consideração os professores, a metodologia usada por eles e os alunos.

Os professores: é possível perceber que tanto os professores, professor 1, professor 2 e professor 3[2] buscam sempre instigar os alunos a lerem, seja pedindo para ler o que há no slide ou no quadro, quanto ao trazer textos impressos. Ao final das leituras, sempre perguntam o que compreenderam do texto lido. Com a falta do livro didático que não é disponível para essa modalidade de ensino[3], o professor é instigado a buscar textos na internet ou trazer livros didáticos do ensino regular. Na maioria das vezes é feito uma leitura de contos, bibliografias diversas e autobiografias para posteriormente pedir uma atividade de interpretação do texto lido ou para que os alunos reescrevam aquele texto com base em suas interpretações. A forma com que abordam esse assunto é por meio de slides, rodas de conversa, para partilhar o que compreenderam e é oferecido uma explicação sobre as características do gênero textual abordado.

Metodologia aplicada: o professor 1 fez uso de "Audiolivro", contando a história do livro em áudio, para que os alunos acompanhassem o mesmo texto impresso, no qual se tratava de um conto. O professor 2 colocou um texto no slide e pediu para que os alunos fizessem uma leitura compartilhada. Já o professor 3, usou texto impresso e também pediu para que fosse feito leitura compartilhada.

Os alunos: a maioria tem receio de ler porque diz não saber ler ou por vergonha já que não conseguem ler perfeitamente. Fazem as atividades pensando sempre no "visto" para obter notas. Porém, sempre interpretam os textos lidos e debatem entre si. Para complementar esta primeira descrição, seguimos para a análise das respostas dos questionários respondidos pelos 3 professores, que são nossos sujeitos investigados. Foram realizadas 13 perguntas, dentre elas 5 perguntas objetivas e 8 perguntas subjetivas, com a finalidade de indagar se há dificuldades ao abordar a prática de leitura nas salas de aula da EJA, por meio de suas concepções como professores dessa modalidade. Elaboramos o mesmo questionário para todos, o que permitiu compreender se há dificuldades nas práticas de leitura, se estas dificuldades são as mesmas para os três professores e como lidam com elas.

4.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ENSINO DA PRÁTICA DE LEITURA NA EJA

Quando questionados se existem desafios ao abordar o ensino da prática de leitura na EJA, os três professores responderam que "sim" tornando possível compreender que realmente há desafios ao ensinar essa prática em sala. Já quando questionados sobre quais são esses desafios, o professor 1 alega que: "*No geral é o baixo nível de interesse do alunado e heterogeneidade das turmas, pois são estudantes com níveis de leitura bem diferentes*."

O professor 2 explicou seu posicionamento afirmando que "*Diante do atual cenário as dificuldades são muitas: falta de um material didático para a EJA, desinteresse por parte dos alunos. Um tempo maior para planejamento dos professores que por conta da "correria" do dia a dia fica inviável buscar alternativas para sanar este problema". O professor 3 alega que "A faixa etária é um dos maiores desafios, além da participação assídua dos alunos*".

Com essas respostas, vê-se que os três professores afirmam que o desinteresse dos alunos é considerado como o maior desafio enfrentado por eles ao abordar o ensino da prática de leitura nessa modalidade. Para comparar os desafios desse ensino na modalidade EJA com o ensino regular, foi questionado se os docentes julgam que os desafios são distintos e se sim, dizer o porquê, e eles responderam, todos dizendo que "*sim*"; o professor 1 relata que "*Sim. Pois, nas turmas regulares temos estudantes que no geral apresentam níveis de aprendizagens semelhantes*".

Por sua vez o professor 2 responde que "Sim, *pois temos um público com particularidades diferentes do ensino regular. Mas não quer dizer que o ensino regular não tenha seus problemas também*". Por fim, o professor 3 diz que "*Sim. Porque muitos alunos da EJA desejam apenas concluir o ensino para ter o diploma*". Portanto, é perceptível que cada um tem sua opinião quando se trata da diferença entre os desafios entre a modalidade EJA e o ensino regular, mas existindo realmente desafios quanto à prática de leitura nos dois ensinos (regular e na EJA).

Para finalizar o questionário, perguntamos quais as metodologias utilizadas nas aulas relacionadas ao ensino da prática de leitura na EJA por esses professores, e as respostas foram as seguintes: o professor 1 respondeu que "*Costumamos trabalhar com rodas de leituras em sala de aula, leituras coletivas e no decorrer do ano letivo são desenvolvidos projetos que a leitura é o centro. Nestes momentos costuma-se trabalhar encenações, leituras dramatizadas ou mesmo apresentações de poema*".

O professor 2 diz que "*Sempre levo textos para leitura coletiva. Peço pesquisas*." E o professor 3 relata que "*Atividades em grupos de pesquisa, recorte e colagem, atividades individuais de escrita e leitura, ditado de palavras, frases e textos, leitura de gibis*".

Estas respostas possibilitam inferir que os professores buscam formas lúdicas de tratar a leitura em sala de aula, para atrair a atenção dos alunos que muitas vezes não tem interesse em prestar atenção nas aulas, como relatado pelos professores. Talvez a falta de um livro didático específico, onde o professor pudesse ter apoio, assim como no ensino regular, poderia facilitar o trabalho pedagógico; porém, como não possuem este apoio, os professores têm sempre que buscar por conta própria, atividades interessantes, atrativas, que despertem o interesse dos alunos, e se o tempo é corrido para os professores, a dedicação a este planejamento pode ser prejudicada.

Em ambas as escolas, apesar de estarem sempre em busca de propor atividades pedagógicas diferentes, também é possível perceber uma certa insuficiência nos recursos para isso. Com base nas respostas dos três professores, torna-se possível compreender que por mais que as metodologias dos professores sejam buscar uma forma de atrair a atenção dos alunos, ainda assim, não são suficientes, já que é unânime o relato de que falta interesse.

É importante reiterar o que Nascimento (2012) afirma sobre a metodologia na EJA; ela deve considerar os saberes da experiência, aproximando os conteúdos da vida prática dos conteúdos escolares dos educandos, fazendo com que percebam a importância da aprendizagem. Todo esse trabalho deve ter uma postura de comprometimento social e político por parte do professor. Um verdadeiro mergulho no que diz respeito à realidade do educando, com o objetivo de encontrar as necessidades de formação necessárias para realizar um ensino significativo, apesar das dificuldades encontradas.

O desinteresse por parte de alguns alunos, somado a carência de recursos disponíveis para a educação desses jovens e adultos, pode ser prejudicial não somente para sua vida escolar, mas também para sua vida pessoal, "e o professor deve entender que seus alunos têm dificuldades e realidades distintas" (Nascimento, 2012).

O hábito de ler é de grande importância para o educando, já que o ato de ler vai além da decodificação das palavras, é por meio da leitura que se dar voz ao sujeito, pois o ato de ler proporciona a oportunidade de refletir e de opinar. Portanto, para obter bom resultado pedagógico na formação leitora do aluno, é necessário realizar leituras diversificadas, reflexivas, críticas, que despertem seus interesses, estimulando-os a perceberem a importância da leitura em suas vidas cotidianas. Ali,

naquele cotidiano onde acontecem suas interações com o mundo ao seu redor, onde o enriquecimento que a leitura proporciona, leva a refletir e a se posicionar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo esperamos ter alcançado os objetivos propostos, pois nos esforçamos por construir uma análise sobre os desafios pedagógicos ao abordar a prática de leitura na EJA por meio da perspectiva dos professores de língua portuguesa dessa modalidade na cidade de Caraúbas-RN. Para realizar essa análise utilizamos uma abordagem qualitativa, dividida em duas partes, sendo a primeira, a observação sem participação direta/interferência nas aulas de língua portuguesa, para observar como o ensino da prática de leitura acontece e a segunda parte, sendo a aplicação de um questionário direcionado aos professores, para compreender se realmente haviam desafios, e, se sim, quais seriam eles e quais as metodologias que os docentes utilizam para saná-los.

Com isso, a observação das aulas tornou possível compreender que as aulas e as atividades aplicadas pelos professores com o intuito de desenvolver boas práticas de leitura entre os alunos não são suficientes para alcançar essa finalidade, já que todos os professores relataram no questionário que a falta de interesse dos alunos é o maior desafio encontrado por eles ao ensinar essa prática em sala de aula.

Foi possível observar que os professores se dedicam em buscar atividades que atraiam a atenção e o interesse do aluno, mas o professor sem o mínimo de apoio com relação aos materiais escolares, como o livro didático que não é disponível nessa modalidade, tem que buscar em outros lugares, na internet, ou mesmo nos livros do ensino regular, alternativas de texto para suas aulas. E como o professor busca materiais didáticos que não são feitos ou direcionados à realidade da EJA, com alunos de faixa etária distintas, por exemplo, acaba tendo muitas dificuldades para melhorar e inovar em suas aulas.

É importante ressaltar a importância da leitura na EJA, para que haja o resgate e a elevação do valor dessa prática nas salas de aula, como também o valor do letramento que o aluno traz consigo, sem desconsiderar o seu histórico intelectual, já que possui uma vasta experiência de vida, diferentemente do aluno do ensino regular. Com base na observação das aulas, foi possível compreender que o professor deve ser criativo, com a finalidade de conseguir a atenção e o interesse do aluno, mesmo que seja algo desafiador nessa modalidade, por se tratar de alunos com várias expectativas e experiências de vida fora da sala de aula.

A colaboração entre o professor e a escola é imprescindível para a implantação de projetos de leitura na EJA não apenas com a finalidade de alfabetizar, mas principalmente para contribuir com o processo de letramento desses educandos. A utilização dos diversos gêneros presentes no dia a dia dos alunos da EJA, podem ser grandes aliados para fazer com que eles se identifiquem e desenvolvam interesse por essa prática.

Contudo, em sucintas palavras, torna-se necessário ressaltar que cumprindo com o que foi proposto no objetivo desse estudo, através da observação sem participação das aulas e dos questionados aplicados aos professores, tornou-se possível não somente analisar se realmente haviam dificuldades encontradas pelos professores em relação ao ensino da prática de leitura, como também, identificar quais eram elas, qual a maior delas, e como os professores lidam com as mesmas por meio de suas metodologias.

Todavia é importante que haja mais formação para os professores da EJA que muitas vezes são apenas inseridos nessa modalidade de ensino com pouco entendimento inicial sobre o que se trata a EJA, mas principalmente, é preciso mais materiais didáticos para que possa haver um bom ensino para esses alunos que muitas vezes veem na EJA a oportunidade que permite vislumbrar um futuro melhor. Futuro muitas vezes que foi desacreditado, e é justamente através da prática de leitura que se tornarão sujeitos críticos, com pensamentos críticos, capazes de refletir sobre suas realidades, e assim, mudá-las.

Essa pesquisa é de grande relevância, já que trás contribuições diretas no que diz respeito à prática de leitura e a modalidade EJA. Esse trabalho tornou possível compreender que deve haver um olhar mais cuidadoso para o ensino dessa modalidade, e por isso, torna-se imprescindível que hajam mais pesquisas sobre ela. O que desperta ainda mais meu interesse em continuar pesquisando este tema.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, G. Projeto: Leitura e escrita na educação de jovens e adultos. Artigo publicado em: 11.Mai.2017. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/projeto-leitura-escrita- educacao-jovens-adultos/. Acesso em: 01.Set.2023.

ALDRIGUE, A. C. de S.; FARIA, E. M. de B. (Orgs.) v.3. Linguagens: usos e reflexos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). – 4. ed. – Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. –São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. In: Estudos Avançados 15 (41) 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805. Acesso em: 02 Out. 2022.

_____, P. Educação como Prática de Liberdade. In: Salto para o Futuro -Educação de jovens e adultos. Ed. Paz e Terra, 23 Edição. Rio de Janeiro, 1996.

_____, P. Pedagogia do Oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, T. M. de M. Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

NASCIMENTO, L. A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA. Salvador: UFBA, 2012.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Caro(a) professor(a), este questionário é parte da minha pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso, no qual sua resposta é de grande relevância nessa fase de pesquisa. Por gentileza, responda as questões abaixo.

1) Idade:

( ) De 20 à 25 anos. ( ) De 26 à 35 anos. ( ) De 36 à 45 anos. ( ) De 46 50 anos.

( ) mais de 50 anos.

2) Sexo:

( ) Feminino. ( ) Masculino.

3) Qual sua área de conhecimento?

4) Você é graduado(a) em Letras Português? ( ) Sim.

( ) Não.

5) Há quanto tempo leciona?

6) Qual instituição de ensino em que trabalha?

7) Nível escolar em que leciona: ( )Ensino Fundamental I

( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio

8) Nível escolar que leciona na EJA:

( ) Fase I - Corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental).

( ) Fase II - Corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental).

( ) Ensino Médio.

9) Há quanto tempo leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

10) Sobre o ensino da prática de leitura no EJA, existem desafios ao abordá-lo em sala?

11) Qual maior desafio enfrenta em relação ao ensino da prática de leitura no EJA?

12) Julga que os desafios em relação ao ensino da prática de leitura no EJA são diferentes do ensino regular? Por quê?

13) Quais metodologias são utilizadas nas aulas relacionadas ao ensino da prática de leitura no EJA?

NOTAS

Nota 1

Informação fornecida pelo professor da EJA.

Nota 2

Identificação dos professores: professor 1 (rede municipal), professor 2 (rede estadual) e professor 3 (rede estadual).

Nota 3

Informação fornecida pelo professor.

Capítulo 18

10.37423/240709209

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO FUNDAMENTAL

L. G. OLIVEIRA — *Universidade Federal Rural do Semi-árido*

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

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como finalidade inserir no ambiente da educação formal as pessoas que não tiveram a oportunidade de seguir com os seus estudos no tempo regular e na idade apropriada. Através dessa modalidade de ensino pode-se identificar a prática de leitura e as possíveis dificuldades na condução desse processo. Este artigo teve como objetivo analisar e identificar a prática de leitura na EJA dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que contempla turmas multisseriadas, sendo dividida em dois períodos, o período IV (6° e 7° ano) e o período V (8° e 9° ano) na escola Municipal Jonas Gurgel, no município de Caraúbas/RN. Os procedimentos metodológicos consistiram em uma pesquisa exploratória e investigativa onde realizamos uma breve revisão da literatura com base nos conceitos e posicionamentos de autores que abordaram esta temática. Além disso, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola pública na cidade de Caraúbas-RN, quando foi aplicado um questionário de coleta de dados com 10 alunos da EJA. Os resultados obtidos mostraram que as aulas não são suficientemente exploradas, não envolve a contextualização do dia a dia desses alunos. Verificou-se a falta da inserção de projetos de leitura e metodologias aplicadas de acordo com o interesse dos alunos. Os alunos acreditam na importância da leitura em suas vidas, e apesar deles não serem leitores assíduos é perceptível que existe uma inquietação em torno da inovação nas aulas, porém o professor precisa de materiais de apoio, como um livro didático específico para a EJA.

Palavras-chave: Prática de Leitura; EJA; Anos Finais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como finalidade inserir no ambiente da educação formal as pessoas que não tiveram a oportunidade de seguir com os seus estudos no tempo regular e na idade apropriada. Com isso, esta modalidade educacional surgiu como forma de possibilitar e oportunizar a esses indivíduos a chance de transformação pessoal e social, protagonizando o seu próprio saber, aperfeiçoando os conhecimentos e as habilidades que já carregam consigo e foram obtidos ao longo do tempo, como crenças e valores já constituídos (Soares, 1996).

Através desta modalidade de ensino é possível analisar e identificar, através da prática de leitura, as possíveis dificuldades do discente no processo de aprendizagem. Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) observar a prática de leitura na sala de aula, b) identificar as significações construídas sobre a prática de leitura na educação de jovens e adultos e c) verificar as concepções dos alunos da EJA.

A escolha por esse objeto de estudo deve-se pela aproximação com essa modalidade de ensino a partir do Estágio Supervisionado III de regência que aconteceu no decorrer do curso na mesma escola de realização da pesquisa entre os meses de agosto a novembro do ano de 2022. O estágio prevê a carga horária (120h) com a carga horária semanal (08) previsto no PPC do curso.[1] E a investigação sobre essa temática é por haver uma análise sobre a prática de leitura fundamental, não apenas por ser um instrumento para a aprendizagem, mas também por possibilitar a esses sujeitos a capacidade de reagir frente às diversidades do meio social, oportunizando a esses indivíduos o exercício de todos os papéis sociais, que vão desde o mercado de trabalho à posição que exercem na sua localidade. Somente através da leitura poderão interpretar e compreender melhor o que se passa em seu cotidiano e no convívio social, como argumenta Solé (1998); ela considera que a leitura propicia ao aluno a possibilidade de refletir, opinar, desse modo, dando voz ao sujeito para refletir sobre o que se passa ao seu redor. Esta modalidade educacional, na perspectiva da educação popular sistematizada por

Paulo Freire não adjetiva apenas um tipo específico de educação, mas se distingue por colaborar com a construção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político, conceituando – se como:

> [...]substantivamente democrática, jamais separada do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em

> consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] é o que capacita seus professores cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. (Freire, 2001, p. 49).

Uma característica fundamental dessa perspectiva é que a educação é vista como uma prática eminentemente política, isso significa que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também um meio de capacitar as pessoas a se envolverem na vida política e social de sua comunidade e sociedade, incorporando princípios democráticos em sua essência, sendo um veículo para promover a democracia e a igualdade, preparando seus educandos para ler e escrever, interpretar e participar do mundo, como cidadãos ativos. Com isso, é primordial que a prática da leitura seja constante. Tendo em vista os argumentos expressos, surgiu a questão central da pesquisa: como ocorre a prática de leitura na EJA?

A princípio, para responder a esta pergunta, considerou-se a possibilidade de que a leitura em sala de aula não esteja sendo explorada devidamente, ou ainda, que não esteja havendo o resgate de textos que despertem o potencial de reflexão dos alunos, ou que possuam conexão com suas realidades, abordando temas do seu interesse e que estejam ligados às suas experiências pessoais e sociais.

Diante desta indagação e primeira hipótese, buscou-se observar as aulas de EJA, sem participação que interferisse diretamente nas aulas de língua portuguesa, afim de averiguar como é trabalhada a leitura em sala de aula, de que forma é explorado o potencial de uso e reflexão em torno das discussões em sala de aula. Em seguida, foi aplicado um questionário semiestruturado composto por 06 (seis) perguntas, das quais 05 (cinco) eram fechadas e 03 (três) eram abertas.

Ambas visaram investigar as dificuldades a partir das concepções dos alunos. Essa pesquisa foi desenvolvida na escola Municipal Jonas Gurgel, situada na cidade de Caraúbas/RN. O público alvo correspondeu a duas turmas da EJA – (período IV – 6° e 7° ano) e (período V- 8° e 9° ano), dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do turno noturno, que tem um professor com formação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, regente de classe.

O embasamento teórico foi construído com base nos estudos de Freire (1989), (1996) e (2001), Paiva (1983), Moura (1999) e (2008), Solé (1998), Nascimento (2011), Soares (1996) entre outros que fizeram parte desta pesquisa e contribuíram para compreender nosso objeto de estudo. A partir das concepções dos autores a pesquisa contribuiu para o âmbito social, promovendo uma reflexão crítica e colaborativa dos indivíduos, auxiliando na promoção do pensamento crítico e na capacidade de

avaliar informações de forma precisa, promovendo a valorização da diversidade cultural e o entendimento de diferentes aspectos e perspectivas.

A estrutura deste trabalho está organizada do seguinte modo: a princípio, iniciamos com a parte introdutória referente à modalidade de ensino EJA relacionando-a às práticas de leitura. Em seguida, foi construída a fundamentação teórica, que embasa nossas discussões. Posteriormente, na terceira seção, tratamos dos aspectos metodológicos do estudo e finalmente na quarta seção, foram apresentadas as análises, discussões e considerações finais acerca dos dados obtidos e refletidos. Por fim, discutiu-se sobre a prática do professor como colaborador, com uma reflexão sobre as metodologias e as práticas pedagógicas como forma de resgatar e inovar o exercício da docência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EJA é uma modalidade que atende os indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada ou àqueles que não concluíram também na faixa etária adequada, destinada a jovens a partir dos 15 (quinze) anos de idade, adultos e idosos. Sendo ofertado no ensino fundamental e no ensino médio, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, alterada pela lei nº 13.632:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.(Brasil, 1996, p. 15).

Está definido na Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a educação como direito fundamental de todo cidadão brasileiro, onde consta que:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 55).

É importante enfatizar que além da legislação que define a EJA, citadas acima, há ainda, o parecer do conselho nacional de educação, parecer CNE/CEB 11/2000, que propõe que a EJA possui três funções: a reparadora, a equalizadora e por fim a qualificadora. Essas funcionalidades dão suporte e garantem uma educação de qualidade. A EJA corresponde a uma modalidade de construção para um futuro melhor e próspero, não tendo somente como finalidade a sala de aula, mas também, a possibilidade de transformação social, na qual "[...] representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização

relativamente recente" (Brasil, 2013, p. 345), abrindo caminhos e chances para esses alunos se qualificarem, oferecendo oportunidade e melhoria de vida, assegurando um ensino gratuito de qualidade e previsto sob normas e metodologias próprias.

2.1 A PRÁTICA DA LEITURA: CONCEITO E REFLEXÕES

A leitura abre caminhos para a imaginação, onde podemos interpretar, concordar, discordar, reinventar o que foi lido e esse processo de leitura envolve a compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico que não se limita apenas a decodificação da palavra escrita.

Freire (1989) aborda em seu livro "A importância do ato de ler" que a leitura não pode se reduzir a um conjunto de regras de explicação de um texto, como se fosse um objeto acabado, não se trata apenas de aprender a decifrar palavras, mas de desenvolver uma consciência crítica que permita ao discente entender e transformar a realidade por meio da linguagem, ou seja, a leitura de uma palavra não ocorre isoladamente, mas é sempre precedida pela leitura do mundo.

Isso significa que, ao ler uma palavra, não pode haver a sua separação do contexto em que ela está inserida e para compreender verdadeiramente o seu significado é necessário entender o mundo ao nosso redor e as relações sociais, culturais e históricas que a cerca, sendo imprescindível aprender a ler o mundo, ou seja, desenvolver a capacidade de compreender o contexto em que vivemos. Desta forma, considera-se que:

> [...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989, p. 19).

A habilidade da leitura deve acontecer levando-se em consideração as experiências do contexto social do indivíduo, sendo primordial resgatar as vivências pessoais e comunitárias para a aquisição do conhecimento formal, uma vez que a leitura também desempenha um papel importante no processo de inclusão social desses alunos. Através desta, ocorre a ampliação dos seus horizontes, adquirir conhecimento sobre diversas áreas do saber e progredir mais facilmente socialmente.

A leitura como uma prática dialógica, um diálogo entre o autor, o texto e o leitor, não deve ser um ato passivo de simples absorção de informações, mas sim um processo ativo de reflexão, interpretação e engajamento crítico, que estimule a participação ativa do leitor na construção do conhecimento. Além de ser um instrumento poderoso para o exercício da cidadania, a prática da leitura permite que os

estudantes compreendam e participem ativamente do mundo ao seu redor, possibilitando a construção do sujeito/leitor e as várias formas de enxergar e de pensar o mundo à sua volta, de acordo com a sua realidade, de modo que o leitor passe a ter prazer e compromisso com a leitura:

> Para tornar os alunos bons leitores para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Brasil,1997, p. 43).

A escola tem como um de seus papéis principais, desenvolver no educando a habilidade da participação, auxiliar na construção e na formação de novos leitores, auxiliando o professor na busca de métodos que desenvolva nestes indivíduos as competências da independência e da autonomia, interpretando o que leem e relacionando-o ao mundo ao seu redor, e não apenas fazendo da leitura, um mero texto sem valor ou um aprendizado mecânico, onde as palavras são meramente decodificadas.

> [...] existe um hiato considerável entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela, inclusive na própria escola: ler para aprender. Do meu ponto de vista, os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela (Solé, 1998, p.27).

Na contemporaneidade, saber ler e escrever de forma mecanizada não garante ao sujeito uma interação com os diversos textos que permeiam a sociedade, há uma lacuna significativa entre o que é ensinado nas escolas em relação a leitura e as necessidades reais que ela deve atender. É fundamental que os recursos de ensino sejam direcionados para formar alunos competentes na leitura, capazes de utilizá-la como uma ferramenta para aprender, e neste sentido, percebe-se que há necessidade de se repensar os métodos e as abordagens utilizadas no ensino da leitura, de forma a torná-la uma experiência significativa e prazerosa para os alunos. Tal ação promove a construção de estratégias pedagógicas que estimulem a curiosidade,

a imaginação e a reflexão crítica dos estudantes, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades leitoras sólidas e duradouras. É importante compreender os significados e o uso das palavras em diversos contextos, fazendo com que a leitura tenha um sentido que é procurar entender o que foi lido.

> Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001, p. 261).

Nesta mesma direção Nascimento (2011, p.15), discute que a leitura é caracterizada "[...] como processo que difunde ideias tendo uma interpretação e certo significado, com isso é de extrema importância criar situações para que o exercício de ler possa produzir sentido e razão crítica [...]". No contexto da EJA, é importante enfatizar essa temática em torno da construção do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração toda a sua bagagem e sua história, considerando a formação do aluno enquanto cidadão, capacitando-o como pessoa atuante e crítica, buscando inseri-lo através da participação no conjunto na sociedade letrada. O aluno desta modalidade, de certo modo, possui experiência com o mundo da leitura e da escrita, isso porque todos convivem em espaços letrados ou já passaram pela escola ou têm filhos ali matriculados, ou ainda já pediram alguém para ler, seja cartas, receitas, histórias, se permitindo a familiaridade com textos escritos ou falados:

> [...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve- se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998 apud Alves; Arruda, 2014, p.2- 3).

Tal fato demonstra que o sujeito considerado como "analfabeto" socialmente é um indivíduo inserido em situações de práticas discursivas no cotidiano e em contextos sociais de leitura e de escrita. Ao praticar a leitura, os estudantes da EJA têm a oportunidade de conhecer diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, crônicas, reportagens, entre outros. Essa diversidade de textos permite que tenham contato com diferentes estilos de escrita, enriquecendo sua bagagem cultural e estimulando sua criatividade. O estudo sobre as especificidades daquilo que estão estudando, promove uma reflexão sobre a prática de leitura, a partir de dois polos importantíssimos desta pesquisa e desse quadro teórico: o aluno da EJA e a prática do professor colaborador.

2.2 O PERFIL DO ALUNO DA EJA

Os alunos que frequentam a EJA caracterizam-se, em sua maioria, por estar em circunstâncias de exclusão da modalidade regular de ensino, que somadas a um conjunto de fatores tais como: a desigualdade social, a busca pelo trabalho ou o exercício de uma profissão ou atividade laboral específica, além dos compromissos pessoais que podem incluir a responsabilidade sobre uma família já constituída, são reconhecidamente, dificuldades

maiores que aquelas enfrentadas pela média dos adolescentes que cursam estas mesmas etapas de ensino na idade esperada.

Estes elementos influenciam na vida escolar e no processo de ensino – aprendizagem, que por vezes, resultam na evasão escolar, cada um a partir de suas realidades particulares, sendo muitas vezes, trabalhadores e trabalhadoras autônomos (as), mães e pais de família, donas de casa, como mostra esta passagem:

> São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva 1983, p. 19).

É preciso levar em consideração que a realidade educacional da EJA pode ser considerada um reflexo ou até mesmo uma amostragem do meio social, constituída por desigualdade e disparidade no que diz respeito tanto à questão dos direitos quanto no tocante às oportunidades. As circunstâncias dos alunos da modalidade discutida não podem ser jamais analisadas de maneira paralela ou indissociável da comunidade na qual o educando está inserido.

Vale ressaltar que os obstáculos também existentes no âmbito escolar como a falta de estrutura adequada para comportar e suprir as necessidades do aluno, o material didático para que dê embasamento à construção do saber, o suporte aos educadores para que possam desenvolver o conhecimento, além de outras adversidades encontradas no espaço educacional, afetam os professores, mas principalmente, os alunos. Mesmo com todos estes problemas é necessário incentivar esses alunos a serem protagonistas do seu próprio aprendizado e estimular as habilidades que cada um traz consigo, como enfatiza Moura (2008, p.145):

> O perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola para trabalhar com esse público que carrega consigo uma bagagem enorme de experiências de vida.

É essencial desenvolver nos alunos autonomia e responsabilidades, não somente individuais, mas coletivamente, destacando o papel da comunidade neste contexto de educação, criando propostas

pedagógicas que auxiliemos alunos a lidarem com as transformações culturais, políticas e sociais da sociedade contemporânea.

Os alunos que estão inseridos nesta modalidade e que desejam possuir um nível de escolaridade superior aos dos seus pais, mas por causa das dificuldades que aparecem, como problemas financeiros e familiares, abandonam a escola na idade regular e ingressam no mercado de trabalho de forma precoce, quando procuram a escola após a idade esperada, estão motivados por enxergar nela uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

2.3 A PRÁTICA DO PROFESSOR COMO COLABORADOR

O professor da EJA, como o de todas as modalidades e etapas de ensino, tem a responsabilidade de incentivar, estimular e despertar nos educandos a sua autonomia e valorização, porém, é necessário que o professor busque que o aluno se sinta sujeito do seu próprio saber tornando-se protagonista da construção da sua aprendizagem. Além disto, espera-se que os professores estejam dispostos para renovar as suas práticas pedagógicas, ajustando-as de acordo com as necessidades que são apresentadas pelos seus alunos. Tais modificações acontecem na execução da atividade docente, na reflexão sobre sua prática pedagógica e tendem a resgatar formas e meios significativos do exercício da docência, como mostrado na citação a seguir:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto e análise, deve dela aproximá-lo ao máximo (Freire, 1996, p. 43-44).

A reflexão que se constrói sobre esta questão é de que tornar-se fundamental que o professor tenha um olhar reflexivo sobre as suas práticas, apenas assim, a atuação do profissional docente pode ser transformadora, quando ela se dispõe a repensar-se a si mesma descobrindo as muitas possibilidades de ensinar. A respeito do ensino da EJA, segundo Jardilino e Araújo (2014, p.140) temos que:

> Quanto aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, podem – se acrescentar outras implicações, tais como a diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixas etárias variadas, desde os 15 anos até os 70) de universos culturais e visões de mundo, de tempo de escolarização e de concepção de escola. São elementos que interferem na prática docente do professor da EJA.

O professor recebe alunos de faixa etária diferentes, como explicita a citação acima, e este fato, por si só, já traz implicações para a prática docente. Além disso, cada educando tem um olhar de mundo diferente, com distintas formas de interpretá-lo, diferentes experiências de vida e, isso além da faixa

etária, também deve ser levado em consideração: a condução da metodologia em sala de aula, a realidade e a experiência do aluno.

A respeito disso, Moura (1999) destaca que a Educação de jovens e adultos deve ser executada com planejamento e não de forma inesperada, decorrendo e abordando conteúdos que abranjam a realidade social e a experiência do aluno. É fundamental que os educadores sejam participantes ativos, estimulando a reflexão sobre os textos lidos, promovendo discussões e incentivando a produção de textos escritos pelos alunos. A criação de um ambiente acolhedor e motivador, com acesso a bibliotecas e outros recursos literários, é essencial para despertar o interesse e o prazer pela leitura.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi caracterizada como sendo de natureza exploratória e investigativa de acordo com os objetivos propostos neste trabalho, os quais levaram o pesquisador a compreender como acontece o processo da prática de leitura dos alunos da EJA, e para isto foi construído um referencial teórico com base nas ideias, conceitos, argumentos e posicionamento, dos autores referenciados, acerca da temática em debate.

A pesquisa descritiva-exploratória “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível tendo em vista que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” Gil (2002, p.41). A investigação se deu também pela abordagem qualitativa, que é segundo Minayo (1994, p. 21) aquela que “responde a questões muito particulares “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”, sendo eficaz argumentar, sob um olhar reflexivo as respostas apresentadas no questionário aplicado afim de responder aos objetivos de pesquisa propostos.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Caraúbas-RN na escola Municipal Jonas Gurgel, com a participação de 10 alunos que frequentaram as aulas no período de 27 de fevereiro a 19 de dezembro de 2023, sendo 4 alunos do IV período (6° e 7° ano) e 6 alunos do V período (8° e 9° ano) – sala definida como multisseriada. Uma sala é multisseriada, quando sob a responsabilidade de um só professor e no mesmo espaço de sala de aula, há alunos de diferentes séries; neste caso, em específico, todas as séries ou anos do fundamental II em uma mesma sala de aula. Realizamos a observação da prática pedagógica do professor regente em sala de aula. Em seguida, aplicamos um questionário

semiestruturado, composto por 08 questões abertas e fechadas, a 10 alunos de ambos os períodos, dentre aqueles que estavam presentes na sala de aula no dia da aplicação.

A faixa etária desses indivíduos está entre 18 a 56 anos e, no geral, os dois períodos (IV e V) somam um total de 51 alunos matriculados, embora a frequência efetiva, semanal, esteja sempre muito abaixo do número de matriculados no início de cada ano. Destacamos que realizamos a observação das aulas e aplicamos o questionário a apenas 10 alunos, isto porque não encontramos em sala de aula, até o momento da realização do trabalho de campo, os 51 alunos matriculados. Ainda assim, a partir da ficha e registro de matricula dos alunos na EJA, pudemos levantar o número específico de alunos por gênero e idade. Na turma IV (6 e 7 anos) contabilizamos a existência de 31 alunos matriculados, entre 18 a 56 anos, sendo 18 do gênero feminino e 13 do gênero masculino. Deste total, apenas 10 frequentaram as aulas com certa regularidade.

No V período (8° e 9° ano) havia 20 alunos matriculados, entre 18 a 44 anos, sendo 14 do gênero feminino e 6 do gênero masculino. A média da frequência deste período era de 12 alunos, embora tenha encontrado mais regularmente frequentando a sala de aula, o número de 8 alunos. Todos estes alunos, de ambos os períodos, residem na cidade de Caraúbas-RN e moram no bairro onde a escola está localizada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Esse estudo foi construído em duas etapas, sendo que a primeira etapa constituiu na observação sem participação/interferência nas aulas do professor colaborador, em duas turmas onde ministra aulas, no instante em que trabalhava conteúdos sobre leitura. Essa observação aconteceu em 4 aulas no geral, sendo duas em cada turma, nos dias de terça e quinta-feira, no horário das 18h30 às 21h30. O objetivo da observação, sem intervenção direta, foi analisar como a leitura em sala de aula é trabalhada pedagogicamente, de que forma é explorado o seu potencial de uso e de reflexão a partir das atividades e discussões em sala. Nesta etapa, consideraram-se os seguintes requisitos para a análise: o professor, o conteúdo ministrado, a metodologia utilizada e os alunos.

- O conteúdo: na sala de aula no dia da observação, foi explorado o gênero textual conto, que foram os contos de Machado de Assis “A Carteira” no IV período (6° e 7° ano), e no V período (8° e 9° ano) o conto “Um Apólogo”. Para a escolha dos conteúdos o professor elaborou uma espécie de apostila, como manual, que constava do planejamento anual. Esta modalidade de

ensino, EJA, não possui material didático próprio, sendo o material trabalhado em sala de aula, produzido e confeccionado pelo professor[3].

- Metodologia aplicada: textos impressos e compartilhado com toda a turma. Para a apresentação destes dois contos foram utilizados os seguintes recursos: caixa de som para os alunos escutarem a narração do conto por meio de "Audiolivro", ou seja, o livro em forma de áudio.

- O professor: instiga nos alunos a interpretação dos contos, solicita a cada um para ler trechos do texto, como estratégia de interação durante a aula. Ainda solicita aos alunos que exponham seus pontos de vista sobre o conto, porém, não trabalha com a realidade dos educandos, enfatiza somente a interpretação do texto em si, não é voltado para oentendimento que vá além do próprio conto, ou seja, os textos não são suficientemente explorados. Considera-se que esse tipo de gênero pode ser trabalhado através de rodas de conversas ou por meio da exposição das suas características, com anotações no quadro, como também utilizando slides, tornando as aulas mais atrativas e lúdicas; ou ainda, através daquele conto, possibilitar uma produção de continuação dos textos, estimulando a criatividade e a imaginação, ao permitir que o aluno seja o próprio autor do seu texto. É necessário levar os alunos a entender o gênero a que os textos se moldam e estabelecer sentido através de seus recursos culturais e sociais, aproximando realidade e leitura, tornando-a prazerosa e significante, além de obter uma aprendizagem significativa. Acredita-se que os alunos da EJA trazem consigo um conjunto de conhecimentos e de experiências adquiridos ao longo de suas vidas, e que as metodologias utilizadas devem valorizar e incorporar esses saberes, explorando o seu potencial. Sobre os procedimentos metodológicos que podem ser desenvolvidos, menciona-se que:

> A metodologia em EJA deve considerar os saberes e o senso comum aproximando os conteúdos com a vida dos educandos na sua prática, fazendo com isso que percebam a importância da aprendizagem. Todo esse trabalho deve ter uma postura de comprometimento social e político por parte do professor. Um verdadeiro mergulho no que diz respeito à realidade do seu educando com o objetivo de encontrar as necessidades de formação frente à realidade a que está inserido (Nascimento, 2011, p. 22).

Por intermédio das metodologias que incluem as diferentes realidades em sala de aula, o professor deve mediar estas diversas realidades ao desenvolver os conteúdos, e assim fazer com que seu aluno compreenda o quanto a aprendizagem e a reflexão sobre o gênero conto, por exemplo, é importante para sua vida e não apenas para concluir uma atividade. Ainda a respeito do que foi observado, a

prática pedagógica na sala de aula consiste na leitura e na explicação do texto, sem fazer uma breve introdução ou contextualização com exemplos do cotidiano, por exemplo; seguindo-se de atividades copiadas no quadro e transcritas para o caderno.

O tempo é destinado à resolução das atividades e todas as atividades são somente relacionadas aos contos para a fixação sobre a narrativa. Com isso, percebeu-se a importância de repensar a prática pedagógica enquanto mediadora do conhecimento, buscando refletir sobre a contribuição do educador na formação do leitor e da construção de sua capacidade crítica. Para Freire (2001, p.15): "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos".

Seguindo nesse pressuposto, Gadotti (2011, p. 25) também afirma: "o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos". Ou seja, a curiosidade motiva explorar, questionar e buscar respostas para o desconhecido, o que pode resultar em novas ideias e abordagens criativas.

- Aluno: a maioria dos alunos consegue interpretar os textos em aula, porém, alguns demonstraram ser resistentes ao serem solicitados para ler um texto, por exemplo. Apesar disto, verificou-se que os discentes são entrosados e interagem entre si. Quanto às atividades realizadas em sala, boa parte dos alunos fazem a atividade, em geral pelo fato de que será atribuída uma nota a esta tarefa, necessária para sua aprovação ao final do bimestre escolar.

A partir deste momento, passamos a apresentar a segunda etapa da pesquisa de campo, composta pela aplicação dos questionários e análise das respostas dos questionários aplicados nas turmas observadas, com a intenção de aperfeiçoar os dados da observação e melhorar o diagnóstico, o detalhamento da pesquisa, desta vez, com a intenção de conhecer as dificuldades sobre a prática da leitura a partir do ponto de vista dos próprios alunos da EJA. Na aplicação do questionário estiveram presentes no dia da aplicação 10 alunos de ambos os períodos e todos concordaram em responder às questões.

O instrumento de coleta de dados era composto por 08 perguntas, do tipo fechadas, que visaram investigar as dificuldades em torno da leitura. Os participantes desta tarefa foram identificados pelos seguintes pseudônimos: João, Antônio, Maria, Sofia, Gabriel, Marta, Paula, Natália, Ana e Lucas.

Nos próximos subtópicos iremos discorrer de acordo com as concepções dos alunos as dificuldades em ambos os períodos (IV e V), de como é manifestada e explorada a leitura a partir das suas vivências pessoais e escolar.

4.1. CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO IV PERÍODO (6 E 7 ANOS) SOBRE AS DIFICULDADES COM A LEITURA

Na turma correspondente a este período, estavam presentes 04 alunos no dia da aplicação dos questionários. O questionário trouxe perguntas como: se eles têm o hábito de ler, ao que a maioria respondeu que tinha o hábito da leitura, porém, Sofia respondeu que não e que o motivo era a falta de tempo. Entende-se que a falta de tempo é uma barreira significativa para muitas pessoas quando se trata de cultivar o hábito da leitura. Muitos apresentam uma rotina diária de muito trabalho, responsabilidades familiares e outras obrigações, com tendência a deixar pouco espaço para a prática de atividades como a leitura. Tal fator é relevante para os alunos que frequentam a EJA, pois muitos podem estar trabalhando em tempo integral ou lidando com várias responsabilidades familiares.

Foi perguntado aos participantes o que eles mais costumavam ler. Ambos os períodos citaram que costumam ler: receitas, blogs, livros e sites. A partir desses dados, notou-se que o professor poderia inovar suas práticas pedagógicas, sendo criativo e entrelaçando fatos do dia a dia, às leituras sugeridas em sala de aula.

Nesta concepção Antunes (2003) propõe levar para a sala de aula textos diversificados que despertem o interesse nos alunos, trabalhando com o que o aluno gosta, para somente assim, colaborarem com a prática de leitura. Partindo dessas respostas, ambos os períodos foram questionados se consideram a leitura importante para o seu aprendizado. Suas respostas foram variadas, como por exemplo, a resposta de João: Sim, é importante por que melhora nossos conhecimentos, melhora nosso vocabulário, aprendemos a nos expressar melhor"; e o Antônio: "Sim, por que através da leitura você vê vários mundos diferentes, outra realidade". Foi possível compreender o quão é necessário a inserção da leitura em sala de aula, para servir não somente ao contexto escolar, mas também para formar o cidadão, fazendo parte da vida e do cotidiano, como enfatizou Maria: "É importante pro nosso cotidiano e traz conhecimentos e também ajuda a falarmos correto". Com base nessas respostas, concluiu-se que todos entendem a importância da leitura, e que ela desempenha um papel significativo na vida deles. Gadotti (2011) destaca que os alunos só precisam de impulsos, visto que eles identificam o quanto a leitura é pertinente na vida prática.

Sobre a frequência da leitura, as respostas foram as seguintes: “só quando tenho um tempinho”; “quando vou fazer tarefa da escola”, e a resposta de Sofia foi diferente, quando diz que só “ler quando tem acesso as redes sociais”.

Refletindo sobre estas respostas, indagou-se aos participantes o que eles modificariam nas aulas sobre leitura e de modo geral, relataram que é preciso “ter projetos de leitura”, mas com alguns complementos, como foi o caso de Maria: “acho que poderia ter projetos de leitura, só que com livros que não são considerados chatos”.

Sofia ainda citou “como por exemplo na sala de aula ter livros para fazermos leituras”. Nota-se que na prática pedagógica investigada há ausência de projetos de leitura, de metodologias inovadoras, como ainda, há ausência de assuntos do interesse desses alunos. Por fim, questionou-se aos alunos se o professor incentiva a leitura em sala de aula, e em caso positivo, como seriam estas iniciativas. As respostas específicas sobre esta parte encontram- se no decorrer das análises que vem a seguir.

4.1.1 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO PERÍODO V (8 E 9 ANOS) SOBRE AS DIFICULDADES DE LEITURA

Na turma correspondente a este período estavam presentes no instante da aplicação do instrumento de coleta de dados 06 alunos. De início foi perguntado a estes alunos se têm o hábito de ler, o que foi respondido que sim pela maioria dos presentes, porém somente Marta respondeu que não tinha o hábito de ler, justificando que o motivo da carência do ato de ler é pelo fato de que trabalhava e cuidava dos filhos. Isso mostra a realidade dos alunos dessa modalidade, que enfrentam desafios para conciliar tempo e disposição para a leitura, visto que a maioria é composta por adultos que trabalham e muitas vezes têm responsabilidades familiares, como o cuidado dos filhos.

Conforme aborda Gadotti (2005, p.01) “a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno/trabalhador”. Ou seja, a educação de jovens e adultos não é algo separado ou independente de suas vidas, mas sim influenciada por certas condições ou circunstâncias sociais, como é o caso das responsabilidades com a dinâmica familiar.

Foi perguntado aos participantes que tipo de leitura mais lhes chamavam a atenção. Em ordem dos mais mencionados, foram conteúdos de blogs, sites e livros. Essas preferências podem ser reflexo de diversos fatores e levanta questões importantes: blogs e sites geralmente contêm informações

atualizadas sobre uma variedade de tópicos, desde notícias até tutoriais práticos. Isso pode atrair alunos da EJA que desejam se manter informados e aprender sobre temas do seu interesse atual.

Esse contexto contribui para a motivação dos alunos, pois eles podem encontrar leituras que se alinham aos seus interesses pessoais. Logo em seguida perguntamos aos participantes o que estes entendem sobre a importância da leitura para sua vida. Todos os presentes consideram que esta é uma prática importante e as explicações diferenciam-se assim: Paula destacou que a leitura é essencial para o nosso dia a dia, já os alunos Natália, Ana e Lucas disseram que a leitura oferece além do conhecimento e do aprendizado, ajuda para pensar. Com base nas respostas dos participantes, pode-se entender que isso pode significar que eles veem a leitura como uma habilidade necessária para lidar com tarefas cotidianas, que a leitura não é apenas sobre adquirir informações, mas também sobre estimular o pensamento crítico e a reflexão.

Quando perguntados sobre a frequência de leitura somente Gabriel diz que lê diariamente quando ajuda nas tarefas do filho, os demais participantes enfatizaram que só leem quando realizam uma tarefa escolar. Gabriel parece ser uma exceção, pois afirma que lê diariamente, mas com uma motivação específica: ajudar nas tarefas do filho, os demais parecem não estar envolvidos na leitura como um prazer, mas veem a leitura como uma atividade obrigatória. Após estas respostas, questionou-se, ainda, sobre o que eles modificariam nas aulas sobre prática de leitura e, de modo geral, relataram que é preciso trazer slides, porém Paula frisou que mudaria o assunto da leitura.

A partir das respostas obtidas, observou-se que é nítida a carência de metodologias e a ausência de livros e de projetos que envolvam a leitura e o cotidiano dos alunos. Trabalhar principalmente com essa modalidade, EJA, requer adaptações por parte do professor e de sua metodologia, para a aula não se tornar um monólogo do professor, no qual os alunos apenas escutam e progressivamente vão perdendo a atenção e o interesse na aula. Assim cabe ao educador:

> A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (Martins, 1994, p.34).

O papel do educador não se limita a instruir os alunos de maneira tradicional, como em uma aula convencional de leitura, onde o professor simplesmente fornece informações aos alunos, mas, também deve proporcionar condições para que o educando possa desenvolver a sua própria aprendizagem.

Ainda buscou-se verificar qual metodologia o professor faz uso para iniciar a prática da leitura em sala de aula. Todos os participantes responderam que o professor desenvolve esta ação através de atos como: “traz textos impressos para refletir sobre ele”. Ana complementou afirmando que: “sim, com poemas para ler e fazer atividade”.

Compreendeu-se que o professor traz textos para a sua sala de aula, porém não é inovador, como também ficou evidente que a escola não oferece suporte e preparo suficientes para que estes professores possam desenvolver melhor e de maneira mais significativa sua prática pedagógica. Como frisa Moura (2008, p. 145) “As próprias escolas públicas não se encontram em condições de oferecer informações necessárias, visto que é precária a formação oferecida aos professores”.

O déficit existente em relação ao suporte para a relação ensino-aprendizagem que afeta tanto o educador quanto, principalmente, o educando, são fatores limitantes que se apresentam como empecilhos ou obstáculos no percurso do conhecimento.

As mudanças na escola não são alcançadas por esforços individuais, isolados, mas por meio de colaboração e trabalho conjunto “[...] se faz necessário ressaltar que as mudanças na escola acontecem quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos, e também para os professores” Solé (1998, p.05). Esta afirmação destaca a importância da colaboração e do trabalho em equipe na implementação de mudanças na escola, especificamente no contexto da preservação do ensino da leitura.

Através das respostas ao questionário aplicado com os participantes e da observação realizada em sala de aula, chegou-se à conclusão que a prática de leitura para a maioria dos alunos da modalidade EJA não é algo habitual, mas acontece apenas de maneira esporádica ou em caso de necessidade, como para cumprir obrigações escolares. Além de refletir a realidade dos estudantes da modalidade estudada, esses relatos evidenciam as inúmeras barreiras que condicionam o hábito da leitura no cotidiano do indivíduo. Os dois períodos demonstraram dificuldades e inquietudes principalmente quando questionados sobre o que eles modificariam nas aulas com relação à prática de leitura.

Os dois períodos (turmas) observados, embora oferecendo respostas diferentes, tais como, a necessidade de projetos de leitura, apontaram a necessidade de incluir materiais como slides nas aulas, por exemplo, que foi indicado pelos alunos do V período. Ambos os períodos deixam claro a importância que a leitura e as práticas de leitura têm para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

As atividades de observação em sala de aula, levaram ao entendimento de que a prática da leitura na prática pedagógica do professor, embora presente através dos contos, por exemplo, poderia ser melhor explorada ou ampliada, através da relação com o cotidiano dos alunos e dos hábitos de leitura que já possuem. Além disso, destaca-se a importância dos projetos de leitura adaptados a esta faixa etária que contribuam com a formação do indivíduo leitor.

Não levar em consideração as múltiplas inquietações apresentadas pelos alunos no que diz respeito às aulas, às leituras oferecidas, à falta de tempo e a pouca frequência para ler textos escritos, é não compreender ou minimizar as dificuldades dos educandos desta modalidade e como elas afetam a aprendizagem, não apenas no âmbito escolar, como também acarretam em prejuízos na sua vida pessoal, diminuindo as chances de que estes elaborem por si mesmos, relações mais significativas entre a leitura, o modo de vida de cada um e o potencial crítico e criativo que esta relação pode produzir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa levou-nos a construir um entendimento concreto sobre a prática da leitura na EJA e a sua relevância para essa modalidade de ensino, juntamente com os desafios de adaptação da prática pedagógica do professor ao lidar com as dificuldades destes educandos, e de maneira especifica, a relação que possui esta prática de leitura com o cotidiano, os interesses e as necessidades dos alunos. Levando em consideração o objetivo, analisar a prática de leitura na EJA e partindo de uma proposta metodológica qualitativa, realizou-se a observação nas aulas daquelas turmas, quando se observou a realidade do desenvolvimento da prática pedagógica do professor, as atividades que envolvessem a leitura e como eram desenvolvidas, verificando, ainda, as dificuldades que possuíam com a leitura a partir de suas próprias percepções.

Verificou-se que as aulas não são suficientemente exploradas, que não envolvem a contextualização do dia a dia desses alunos refletindo a realidade deles, por exemplo. Constatamos também, de acordo com o questionário, a falta de existência de projetos de leitura e metodologias aplicadas de acordo com o interesse dos alunos. No geral, os alunos acreditam na importância da leitura em suas vidas, e apesar de não serem leitores assíduos, percebe-se que existe uma inquietação em torno da inovação nas aulas, e o professor, por seu lado, é assistido com poucos materiais de apoio, ou acompanhamento pedagógico suplementar por parte da secretaria de educação, que lhes dê condições para um melhor ensino e um melhor aprendizado.

Observou-se que estes e outros desafios existentes na educação, e em particular na EJA, devem ser sanados de forma conjunta, pois é necessário analisar situações e dificuldades que vão além de uma sala de aula, que afetam toda a estrutura educacional, desde a falta de suporte e de material aos educadores até as dificuldades cotidianas dos alunos. É preciso um olhar mais atencioso para com aqueles que os educam, visto que é através dos profissionais da educação que o conhecimento é mediado. Apoiar os docentes, assim como toda comunidade escolar atendida pela EJA, para que tenham à disposição os recursos para a construção do conhecimento, pode ser considerado requisito mínimo para uma boa aprendizagem. É importante preparar e formar professores em metodologias específicas para lidar com esta modalidade de ensino, a EJA.

Por isto o conceito de professor colaborativo que utilizamos refere-se a um educador que trabalha em conjunto com os alunos para significar seu processo de aprendizagem, considerando suas experiências de vida, expectativas, desafios e metas educacionais específicas. Esse professor não apenas fornece informações, mas também promove a autonomia dos alunos, ao serem flexíveis e capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes dessa modalidade. Isso pode incluir diferentes níveis de conhecimento, estilos de aprendizagem e ritmos de estudo.

Nosso estudo procurou oferecer a construção de um feedback sobre a prática de leitura, que envolve ação de decodificar as palavras, compreender o significado do texto e, muitas vezes, interpretar, analisar e refletir sobre o conteúdo lido. A leitura é a chave para acessar informações e conhecimentos em diversos campos, permitindo que os alunos se atualizem e se informem sobre questões importantes em suas vidas pessoais, profissionais e sociais. As práticas de leitura que eles mais se identificam foram livros, blogs e sites. Todos estes relacionados às suas necessidades e interesses do dia a dia.

A prática de leitura desempenha um papel fundamental em diversos aspectos da vida e do desenvolvimento humano, melhorando a capacidade de compreensão e de expressão escrita, tornando os leitores mais eficazes na comunicação por meio da linguagem escrita. Através dela, as pessoas têm acesso a informações, conhecimentos e perspectivas que enriquecem suas vidas e expandem seu horizonte. Esta é uma das principais formas de adquirir conhecimento, permitindo que as pessoas tenham acesso a informações enriquecendo suas percepções de mundo.

Para melhorar a prática de leitura em sala de aula especificamente da EJA, faz-se necessário explorar diversos materiais de leitura, incluindo livros, revistas, jornais, gibis e textos. Isso permite que os

alunos escolham leituras que sejam do seu interesse, tornando a experiência mais envolvente. Acesso a biblioteca com livros apropriados para diferentes níveis de leitura, propiciar eventos literários na escola, como feiras de livros, palestras de autores convidados e concursos de redação, podem ser alternativas valiosas. Isso pode criar um ambiente mais imersivo e inspirador para a leitura. Deve-se também trabalhar em conjunto com outros professores para melhorar a qualidade da educação e o aprendizado dos alunos. Esse conceito se baseia na ideia de que a colaboração entre professores pode ser uma estratégia eficaz para atender as diversas necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais rico.

A educação de jovens e adultos é importante e tem um papel fundamental na educação das pessoas adultas que usufruem dessa modalidade. Contribui com a construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias, oferecendo oportunidades educacionais para pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não completaram seus estudos na idade convencional, parece-nos fundamental. A EJA promove a equidade educacional, permitindo que indivíduos de todas as idades tenham acesso à educação.

A EJA permite ainda que as pessoas continuem seu desenvolvimento educacional, o que pode levar a melhorias significativas em suas vidas, no âmbito pessoal e profissional. Eles podem adquirir novas habilidades, conhecimentos e competências que os ajudam a avançar em suas carreiras e a enfrentar desafios cotidianos. Contribui também para a inclusão social, permitindo que pessoas de diferentes origens, idades e contextos sociais tenham acesso à educação. Isso ajuda a reduzir as disparidades sociais e a criar sociedades mais justas.

Sugere-se que o professor possa refletir e entender melhor o processo de ensino- aprendizagem no que tange às práticas e (res) significações das práticas de leitura na EJA, tendo como responsabilidade, utilizar dos conteúdos acadêmicos para que sirvam a novas práticas pedagógicas; melhorando resultados, construindo e desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa. Pesquisar a respeito da prática de leitura nas salas de aula da EJA procurou contribuir com a prática do professor em sala e com o processo de ensino- aprendizagem na área de língua portuguesa, mais especificamente, na área do ensino.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão dos docentes sobre a importância da prática de leitura do professor, quer estejam atuando em cidades consideradas de pequeno ou grande porte, no Rio Grande do Norte ou em outros estados. Espera-se ainda que haja o desenvolvimento de outros

estudos que expandam e aprofundem a análise desta temática e que podem ser realizadas por alunos que estejam em formação nas licenciaturas de língua portuguesa ou quem sabe, por professores de língua portuguesa da EJA que tenham interesse em compartilhar suas experiências e suas análises sobre as práticas de ensino nesta modalidade. Portanto, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído com as reflexões sobre a leitura na EJA, possibilitando a construção do sujeito/leitor e as várias formas de enxergar e pensar o mundo à sua volta de acordo com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. G. S.; ARRUDA, A. L. M. M. A Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Constituição Federal [CF/88]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico,1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3º. ed. Brasília: MEC/SEP, 1997.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. Revista Estudos Avançados, n. 15 (42), ano 2001.

_____. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo,1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. Política e Educação: Ensaios/Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GADOTTI, M. Formação de Pessoas Adultas: a última experiência de Paulo Freire. São Paulo, 2005.

_____. Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed - São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

MARTINS, M. H. O que é Leitura? São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 1994.

MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

_____. Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

NASCIMENTO, L. A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA. Salvador: UEBA, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia).

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

SOARES, L. J. G. A Educação de Jovens e Adultos: momentos histórico e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. Resolução CONSEPE/ UFERSA, de 19 de junho de 2019) que substitui a resolução anterior, de 2015: Projeto pedagógico do curso de Letras/Português e suas respectivas Literaturas: Campus – Caraúbas: 2021. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/04/PPC- Letras-Portugues-2021-final-1.pdf. Acesso em: 16/10/2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS – DLCH CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA DISCENTE: LÍBNA GLEISSE DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LUCIANA DANTAS MAFRA PESQUISA COM ALUNOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE TCC

Perfil do participante:

1. Gênero:

a) ( ) Feminino

b) ( ) Masculino

c) ( ) Outro, qual? _____

2. Qual a sua idade?

_____

Em relação a leitura:

3. Você tem o hábito de leitura? ( ) Sim

( ) Não, por quê?

_____

_____

4. O que você costuma ler? ( ) Livros

( ) Revistas

( ) Receitas

( ) Blogs

( ) Sites

( ) Jornais

( ) Outros, qual? _____

5. Você considera a leitura importante? ( ) Sim

( ) Não, por quê?

_____

_____

_____

6. Com que frequência você ler?

_____

_____

_____

7. Na sua opinião, o que você modificaria nas aulas sobre leitura?

_____

_____

8. O professor incentiva a leitura em sala de aula? se sim, como?

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela participação!

NOTAS

Nota 1

PPC – Projeto pedagógico do curso de Licenciatura plena em Letras/Português e suas respectivas Literaturas do Campus - Caraúbas localizado no Rio Grande do Norte.

Nota 2

Informação dada pelo professor participante da pesquisa.

Capítulo 19

10.37423/240709213

O CURRÍCULO FUNCIONAL COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Urya Regina Novaes Da Silva Sales — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Renata da Penha Coelho Mata — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Sandra Maisa Pina Borges — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Lidiane da Silva Rocha de Souza — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Beatriz Oliveira Cassimiro — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Elizabete Sena Nogueira Luna — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Daiane Teresinha Braz de Freitas — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Aparecida Mitie Sassagima — *SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

Camila Verusca Rodrigues de Oliveira — *SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

Nazaré da Penha Coelho — *SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

Resumo: O artigo trata de uma experiência de professores do Ensino Fundamental sobre um trabalho desenvolvido com o currículo funcional com alunos com deficiencia. A experiência relata o cotidiano escolar dos alunos das series iniciais do Ensino Fundamental numa Escola da Rede Publica Municipal de Ensino.O objetivo do trabalho foi desenvolver atividades adequadas às especificidades dos alunos, promovendo a aprendizagem dos mesmos, principalmente adquirir maior autonomia na execução de tarefas para melhoria de sua qualidade de vida. A experiência realizada com o currículo funcional baseado no ambiente natural permitiu refletir sobre a importância de trabalhá-lo com os alunos considerando suas necessidades.

Palavras-chave: Currículo funcional**.** Inclusão**.** Aluno com deficiencia.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido alvo de debate no âmbito escolar. É necessário frisar que essas discussões intensificaram com a implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001.

De acordo com o art. 58 desta Diretriz Nacional(2001), a educação especial é entendida como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".Brasil (2001, p. 12). Compreende-se que a inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais é importante, haja vista que a escola possa reestruturar e combater qualquer tipo de exclusão.

Dessa forma, é necessário refletir principalmente o para que se vai ensinar, antes de pensar o que se vai ensinar, essa idéia parte de um currículo funcional o qual possibilita que cada aluno tenha autonomia nas atividades de seu cotidiano.

A experiência vivida em sala de aula mostra o cotidiano escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e permite refletir que na maioria das vezes o currículo escolar não atende as necessidades desses alunos, pois não são currículos funcionais os quais permitem o desenvolvimento de oportunidades para uma vida autônoma.

Dessa forma, procuramos desenvolver atividades relacionadas ao cotidiano dos alunos e para tanto destacamos os seguintes objetivos: Desenvolver cuidados pessoais e principalmente sua independência como pessoa, como cidadão; Adquirir maior autonomia na execução de tarefas simples, bem como, melhorar a qualidade de vida diária; Desenvolver a socialização, suas relações sociais com os demais estudantes; Ampliar a oralidade e a participação de todos,assim como o respeito entre eles; Praticar atividades de psicomotricidade para o desenvolvimento da consciência corporal; locomoção, equilíbrio, organização espacial.

O trabalho baseou na perspectiva dialógica com a teoria de Freire, o qual defende que "o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos". (FREIRE, 2011, p. 173).

Desta forma, entendemos que o professor deva dar prioridade às atividades que tenha sentido, trabalhar de forma dialógica e sempre refletir o "para que" e não o "o que" ensinar para os envolvidos nesse processo. Portanto, compreendemos que o professor esteja em constante busca, sempre na perspectiva de pensar e repensar sua prática para posteriores mudanças. Imbernón (2016, p. 22)

enfatiza que “mudam os que se comprometem com a mudança. Uma mudança para melhorar a humanidade”. E ainda acrescenta:

> As pessoas mudam quando se dão conta do potencial que têm para mudar as coisas. Onde está o limite do poder? Simplesmente, não existe um limite estabelecido. As limitações são fruto de nosso pensamento, de pensar que não podemos conseguí-lo. Muitas coisas seriam diferentes se, ao nos propor um objetivo, realmente pensássemos em como atingi-lo, que podemos alcançá-lo, que podemos ter sucesso. Não existe nada impossível.

Ante ao exposto, devemos ter consciência e sermos persistentes e acreditar que é possível. Pensamos que nunca estamos prontos e acabados, mas em constante mudanças no processo educativo em busca de ser mais em prol à melhoria pessoal e profissional.

As atividades desenvolvidas com o currículo funcional foram realizadas em uma Escola da rede municipal de ensino fundamental, localizada no município de Rondonópolis/MT. Os envolvidos foram alunos com necessidades educacionais especiais, sendo: Transtorno do Espectro Autista[1], TDAH[2] alunos da 1ª, 2ª e 3ª fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental na faixa etária entre 6 a 8 anos de idade.

Trata –se de uma atividade onde foram abordados temas de forma interdisciplinar, mas com o foco no currículo funcional o qual possibilita desenvolver habilidades para aumentar oportunidades para viver com independência no cotidiano.

O tema abordado foi sobre o “Meu lanchinho”. Iniciamos a atividade com os alunos com deficiência explorando oralmente os conteúdos. Houve exploração na oralidade com os alunos sobre: quantos alunos vieram? Quantos meninos? E quantas meninas?

Antes de iniciar o lanche, foi proposto que cada aluno fosse ao banheiro lavar e secar as mãos sozinhas sempre com observação da professora e registro.

Quando foram lavar as mãos observamos que todos os alunos realizaram com independência essa atividade.

No momento de servir o lanche o aluno “W”– PNE – Estudo de caso, preparou seu lanche e serviu sozinho conseguiu passar manteiga no pão e comer de forma independente como também, comer as frutas.

O aluno “I” é um aluno com transtorno do espectro autista nivel de suporte 1, preparou seu lanche e serviu sozinho também conseguiu passar manteiga no pão e comer de forma independente, tanto o pão como também as frutas.

O aluno “Y” é um aluno com transtorno do espectro autista nivel de suporte 3. O aluno “Y” não conseguiu servir sozinho necessitando que a professora pegasse em sua mão para ajudá-lo.Esse aluno apresentou dificuldades em passar a manteiga no pão demonstrando que em casa não realiza essa atividade. Percebe-se que normalmente pais e professores superprotegem as pessoas com deficiências.

O aluno “A” é um aluno com TDAH – transtorno déficit de atenção e hiperatividade ao servir queria ser o primeiro de todos necessitando intervenção da professora, ao comer as bolachas quer morder todas ao mesmo tempo.

Na atividade de higiene pessoal foi proposto que os alunos fossem ao banheiro após o lanche para realizarem a escovação, lavar e secar as mãos. Essa atividade levou o aluno a perceber a necessidade e importância da mesma para a manutenção da saúde.

Os alunos “W” e “I” colocaram o creme dental na escova sob orientação da professora e dirigiram-se ao escovódramo. A professora acompanhou cada aluno na escovação fazendo as intervenções necessárias. Os alunos ás vezes ainda não apresentam controle da quantidade suficiente de creme dental. Com isso, foi necessário estar sempre pontuando.

Durante essa ação alguns alunos conseguiram desenvolver essa atividade de maneira adequada de escovar os dentes, pois fizeram os bochechos corretos para não engolir a água e na atenção em fechar a torneira para não desperdiçar água. Somente o aluno “Y” não realizou esta atividade, pois o mesmo está com aparelho nos dentes e está incomodando, o que dificultou a realização da escovação.

Na atividade conhecendo o corpo, observamos que durante a atividade o aluno “Y” permaneceu o tempo todo isolado do grupo, não interagindo, ficou quieto e retraído. Na brincadeira com a bola havia necessidade de seguir orientações deixou sua bola jogada num canto sem participar da atividade e muitas vezes tapava o ouvido com as mãos, mesmo com intervenção para ajudá-lo, ele recusava a seguir as regras do jogo. Algumas vezes queria somente brincar com a bola do seu jeito. Os alunos “W” e “I” interagiram melhor com o grupo, mostrando-se participativos em colaborar e realizando as atividades com independência. O aluno ”I” está sempre atento, chamando à atenção dos colegas para realizarem corretamente a atividade. O aluno “A” sempre está chamando atenção, às vezes cumpre as regras, outras não. De repente deixa o que está fazendo e dá uma volta, quando senta fica batendo as mãos na carteira, às vezes abaixa e fica simulando bater cartinhas no chão.

Nessa atividade de movimentos é percebido que os alunos exploram de maneira natural e expressiva do corpo. Por isso, em todas essas atividades o professor precisa ser perceptível e explicar tranquilamente e repetir quantas vezes for necessário. Tanto a repetição como a rotina são de grande importância para o desenvolvimento das atividades dos alunos envolvidos no processo.

Currículo funcional na inclusão de alunos com deficiência: uma discussão teórica

Conforme Souza (2010) o currículo funcional é um procedimento de trabalho de transmitir conhecimento e desenvolver aptidões, que possam ser utilizadas pelo aluno, e que sejam aproveitados em várias situações e logo são utilizadas em sua vida, para que tornem-se mais independentes, produtivos e bem-sucedidos. É uma metodologia centrada na criança que expressa algumas finalidades educativas que sejam úteis para o estudante com deficiência e que esteja de acordo com sua idade e que possa servir para sua vida no momento presente e futuro. Dessa forma, percebemos a relevância dos conhecimentos acerca do mundo e que traz

significado para a vida da criança que aprende e pratica em várias situações do cotidiano da vida social.

O trabalho desenvolvido com os alunos especiais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal destinaram-se a proporcionar atividades educativas e indicar estratégias que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades que serão importantes para torná-los mais independentes na convivência do dia-a-dia, na comunidade escolar, familiar e no meio social, onde estão inseridos.

Deste modo, foram realizadas atividades que envolveram os cuidados pessoais, desenvolvendo sua autonomia na concretização de atividades úteis para sua vida, no sentido de melhorar sua qualidade de vida. Ainda, foram abordados o conceito de alimentação e saúde, também realizadas atividades de psicomotricidade para o desenvolvimento da consciência corporal; locomoção, equilíbrio, organização espacial. Para isso foram usados diferentes materiais para realização das atividades (escovas de dente, balões, frutas, entre outros).

Neste sentido, conforme Souza (2010) o currículo de um aluno com deficiência deve ser trabalhado de forma funcional, de acordo com sua idade e respeitando suas limitações para refletir em mudança na sua vida. O currículo deve ser pensado para este estudante refletindo suas necessidades, e preparando-o para contextos da vida social para que possa dar seguimento em outras fases seguintes. Dessa forma, o currículo precisa considerar as necessidades, as preferências, tendo em vista o contexto social, cultural que o aluno com deficiência está inserido.

Sendo assim, segundo Souza (2010) sobre o currículo funcional procura entender o que pode ser útil e funcional para o aluno e ser usado para melhorar seu aprendizado, e no acesso ao conhecimento, garantindo uma melhor qualidade de vida do educando e também de sua família.

Em relação ao desenvolvimento de um currículo funcional natural para pessoas com necessidades especiais Miura (2008) destaca:

> [...] fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real (p.155).

Ou seja, é uma forma de ensinar que proporciona oportunidade dos alunos especiais de aprenderem o que é relevante para torná-los indivíduos autônomos, sociáveis, bem-sucedidos, felizes, em diversas situações da vida em sociedade, como no meio escolar, familiar, esportivo e de autocuidados, entre outros (MIURA, 2008).

Trata-se de um instrumento de ensino para a vida, que sirva para esse aluno no momento presente e futuro. Tendo em vista, as potencialidades do indivíduo em aprender de forma ajustada a sua realidade e necessidade, além de valorizar a autonomia e aspectos afetivos.

Acerca do plano de aula desenvolvido com os alunos especiais do 1º Agrupamento de 4/5 anos e 1ª, 2ª e 3ª fases do Ensino Fundamental com idades entre 6, 7, 8 e 9 anos. As atividades aplicadas com estes educandos levaram a vivenciarem experiências da vida diária em casa, na comunidade e na escola.

Planejada e organizada previamente as atividades para os estudantes da Educação Especial e conversado com os alunos antecipadamente sobre o que seria feito, foram desenvolvidas em duas aulas este plano interdisciplinar, pois envolveu conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso e artes. Dentro das necessidades dos alunos foi pensado o que iria ser ensinado e avaliado dentro das necessidades específicas para adaptação escolar, envolveram as

dimensões de interação, comunicação, aspectos sensório-motor e perceptivo, cognitivo, independência, higiene e mobilidade.

Como exemplo, no momento da escovação foram observados como os alunos colocaram a pasta na escova, se foi na quantidade adequada e a professora acompanhou cada aluno na escovação fazendo as intervenções necessárias e ao término desta tarefa, todos foram para a sala e guardaram seus materiais de higiene no armário.Assim, foi observado se os alunos realizaram a atividade de forma independente sem auxílio do professor nestes momentos de higiene e também no sentido de desenvolver a autonomia na realização de atividades que serviram para sua vida.

Nesta atividade somente o aluno “Y” não realizou esta atividade, pois o mesmo estava com aparelho nos dentes e incomodado não conseguiu realizar a escovação. Já os alunos “L”, “A“ e “I” realizaram a escovação sob orientação da professora que os acompanhou no momento da atividade.

Segundo Sacristán (1998) ao trabalhar com o currículo funcional o destaque não será a deficiência do aluno, mas na mobilização do meio, na utilização de recursos peculiares, como atividades e metodológicas específicas, materiais escolares, jogos e brinquedos adaptados e assim como a infraestrutura adequada do ambiente.

Para aprendizagem e desenvolvimento do aluno especial no ambiente escolar, discutido por Sacristán (1998), torna-se importante neste processo à participação da família, pois é ela que conhece o aluno e entende suas necessidades, trabalhando em conjunto com o professor, este aluno de educação especial poderá se desenvolver melhor com autonomia na realização de atividades da vida diária e escolar.

CONSIDERAÇÕES

Evidenciamos através das atividades desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais o quanto é importante trabalhar o currículo funcional. Enquanto para muitos parece simples, para esses alunos é primordial esse acompanhamento das atividades diárias e corriqueiras.

Há no cotidiano da escola uma preocupação em trabalhar o currículo escolar o qual muitas vezes não atende as necessidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sem priorizar o trabalho com o currículo funcional. É importante salientar o quanto é importante que todos reflitam sobre as necessidades dos alunos, prepará-los para os espaços, respeitar a idade cronológica e considerar as mudanças. (SOUZA, 2010).

Tal atividade com os alunos sobre os cuidados pessoais, possibilitou o desenvolvimento da autonomia na concretização de atividades úteis para sua vida, no sentido de melhorar sua qualidade de vida.

Contudo, evidenciamos a necessidade de respeitar suas limitações, refletir sobre suas necessidades, suas mudanças específicas para adaptação escolar e envolverem nas dimensões de interação, comunicação, aspectos sensório-motor e perceptivo, cognitivo, independência, higiene e mobilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SSESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 13. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária – São Paulo: Cortez, 2016.

MELLO, Ana Maria S.R. Autismo: Guia Prático. 2 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2001.

MIURA. R. K.K. Considerações sobre Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. a. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. r. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundep Editora, 2008.

SACRISTAN, G. Compreender e Transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

SOUSA. Vera Lúcia Pereira de,http://deficinciaintelectual.blogspot.com.br/2010/11/curriculo-funcional- natural.html. 2010. Acesso em: setembro de 2017.

NOTAS

Nota 1

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza na dificuldade de comunicação, na interação social e no uso da imaginação (MELLO, 2001, p.11).

Nota 2

TDAH é um tratamento neurobiológico que atinge várias partes do cérebro, geralmente causa falta de atenção, desinteresse, inquietude, impulsividade.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXVI



conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE