

VOLUME III

Frederico Celestino Barbosa

Educação: desenvolver e potencializar

3ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

3ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: desenvolver e potencializar

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

110 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl729

ISBN: 978-65-5367-332-8

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. habilidades 2. competências 3. relacionamento I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl729>

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

EDITORIA 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 Wesley Pacheco Calixto

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

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

CAPÍTULO 1	6
O PENSAMENTO DE ÉMILE DURKHEIM: MORAL CATÓLICA E A PEDAGOGIA DO EXEMPLO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM IBIÁ/MG	
Sirlene Cristina de Souza	
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	
DOI 10.37423/230407668	
CAPÍTULO 2	23
MACHADO DE ASSIS E A EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	
Maria Luiza Gomes Vasconcelos	
DOI 10.37423/230507683	
CAPÍTULO 3	41
O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE CONTINUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS	
Marcio Aparecido Franco de Godoy Fazolin	
DOI 10.37423/230507701	
CAPÍTULO 4	52
USO DE ÓLEO RESIDUAL NA PRODUÇÃO DE SABÃO: UM PROJETO EXTENSIONISTA A PARTIR DE AULAS DE QUÍMICA	
Priscila Ferreira de Oliveira	
Lívia Santana dos Santos	
Gabriel Alves de Oliveira	
DOI 10.37423/230507747	
CAPÍTULO 5	59
CÍRCULOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO E PESQUISA COM ÊNFASE NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	
ALINE OLIVEIRA RAMOS	
DOI 10.37423/230507755	
CAPÍTULO 6	70
INTERVENÇÃO NO GRUPO 2 NA ESCOLA AGNALDO FERREIRA MARQUES POR DISCENTES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- EXPERIÊNCIA	
David Johnny Jesus da Silva	
Silvaneide Ramos de Lima	
Denize Pereira de Azevedo Freitas	
Líbia Araujo da Luz	
Ranner de Novais Souza	
João Henrique Cerqueira Barros	
DOI 10.37423/230507759	

CAPÍTULO 7	80
O ALUNO COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIFICAR PARA INCLUIR.	
CAROLINE ANDREA POTTKER	
DOI 10.37423/230507765	
CAPÍTULO 8	92
CONCEPÇÕES CONSTRUCIONISTAS NAS PRÁTICAS COM ROBÓTICA EDUCACIONAL NO	
IFBA CAMPUS JACOBINA	
Demson Oliveira Souza	
Emanuel Tarciano Santana da Fonseca	
Tauane Pereira Sales	
Anna Rafaella Braga Santos	
DOI 10.37423/230507781	
CAPÍTULO 9	101
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA	
Clézio dos Santos	
DOI 10.37423/230607828	

Capítulo 1



10.37423/230407668

O PENSAMENTO DE ÉMILE DURKHEIM: MORAL CATÓLICA E A PEDAGOGIA DO EXEMPLO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM IBIÁ/MG

Sirlene Cristina de Souza

Universidade Federal de Uberlândia

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia



INTRODUÇÃO

Este trabalho percorre o pensamento pedagógico de Emile Durkheim problematizando a Igreja Católica e o Estado no processo de profissionalização docente a partir da escola normal confessional, Colégio São José¹ em Ibiá/MG. Tais apontamentos trata-se do plano de estudo do doutorado ora em andamento, em que se busca identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema de representações² em torno do qual constituem os cânones educativos e religiosos voltados para profissionalização docente, analisado em consonância com os valores disseminados pela Igreja Católica, através da Congregação de Nossa Senhora das Dores³, instituição que esteve à frente do Colégio São José em Ibiá/MG, durante 45 anos.

Nesse contexto, vale ressaltar que as ideias adquirem materialidade dentro de um determinado grupo social e garante sua identidade. Assim, iniciaremos apresentando as concepções teóricas de Émile Durkheim focando na influência exercida pelo meio social na educação, no sentido de inserir uma moralidade mais adequada às demandas da sociedade dita moderna. Na medida em que a educação é compreendida como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade.

O método empregado nesse estudo é eminentemente bibliográfico e qualitativo, e debruça-se sobre os principais trabalhos do autor, em especial sobre a obra: *A Educação Moral*.

O PENSAMENTO DE ÉMILE DURKHEIM

O pensador Émile Durkheim, sujeito do seu tempo, dedicou grande parte de sua vida em estabelecer a sociologia como ciência. É reverenciado como o mais notável representante da orientação sociológica que concebe a educação como propagação da sociedade, e o mais importante representante da orientação sociológica da pedagogia. Tendo papel importante como conferencista e, depois, como responsável por cursos de formação de professores no âmbito pedagógico, de forma que seu pensamento e ação deixou marcas importantes no pensamento social e educacional.

Diversos estudos recentes comprovam que as influências durkheimianas são mais complexas do que sugerem as interpretações consagradas pela literatura especializada. Isso porque a partir da década de 1970 sua obra passa por um reexame, data desse período alguns dos esforços mais valorosos no sentido de reavaliação de seus trabalhos. Como os estudiosos de língua inglesa, que retomam o pensamento de Durkheim e empreendem uma nova interpretação acerca das contribuições do neokantismo e do socialismo francês presente em suas concepções.

Émile Durkheim foi um pensador que assumiu posições fortes, envolveu-se em algumas polêmicas, fez parte da história política de seu tempo. Viveu em uma Europa marcada por constantes transformações sociais, políticas, econômicas e intelectuais, motivada pelo Iluminismo, Revolução Francesa e Revolução Industrial, entre outros movimentos. A aproximação com os pressupostos kantianos voltados à moral e, principalmente, ao ordenamento social, se baseava nesse contexto. No campo intelectual Durkheim recebe influências da Filosofia positivista, principalmente de pensadores como Saint-Simon e Auguste Comte. Suas produções científicas refletem a tensão entre valores e as instituições sociais da época⁴.

Nesse sentido, a contribuição científica de Émile Durkheim para a análise da sociedade foi vasta, abordando diferentes segmentos e processos sociais. As obras *A Divisão do Trabalho Social*, *O Suicídio*, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, *Educação e Sociologia*, *Educação Moral*, entre tantas outras, foram fundamentais para a construção de uma lógica conceitual voltada ao consenso social. Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim persegue três objetivos: primeiramente, definir o fenômeno educativo demonstrando seu caráter social. Em segundo lugar, discutir a natureza da pedagogia; por último, demonstrar a importância dos estudos sociológicos em educação.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 32).

Encontramos no pensamento de Durkheim questões mais complexas do que parecem à primeira vista, posições filosóficas com raízes mais profundas e diversas do que o simples positivismo comteano. De modo que Stuart Mill, Emmanuel Kant, James Mill e Herbert Spencer, em que pesem as diferenças existentes, todos defendem a existência de uma educação ideal e entendem que esta pode ser modificada individualmente, independente das forças sociais que envolvem os sistemas educacionais. Em outros termos, desconsideram a realidade histórico-social na qual a educação está inserida, projetando modelos educacionais perfeitos. As definições oferecidas pelos referidos teóricos partem do postulado de que existe uma educação ideal e universal desconsiderando o tempo histórico e o contexto social.

Para Durkheim, tal postura conferiria um caráter mais sólido às suas proposições normativas, na medida em que tais reformas educacionais deveriam responder às necessidades políticas e sociais daquele momento. Essas necessidades derivavam diretamente dos ideais da Terceira República. Isso quer dizer que seus pronunciamentos normativos não dizem respeito a

um projeto abstrato, cujo objetivo seria formar o Homem em geral, de acordo com princípios ideais de realização da humanidade. Ao contrário, sua proposta pedagógica é circunscrita historicamente, pois vinculada aos ideais republicanos de seu tempo. E a realização desses ideais demandava um cidadão republicano. (WEISS, 2009, p. 176).

Como citado acima Durkheim procura demonstrar que a educação diz respeito a um fenômeno histórico-social, cuja influência é mais restrita do que supunham as concepções idealistas e utilitaristas. Ela constitui uma ação intencional e, nesse sentido, direcionada. É a ação de uma geração preparada sobre uma geração despreparada socialmente o que o autor denomina educação. Assim, é a educação a responsável por transmitir o legado cultural construído ao longo dos séculos e inserir as novas gerações no bojo da vida coletiva.

A educação configura como um elemento central de sua teoria, pois compreende a educação como parte essencial da sociedade, como processo. Ministrou diversos cursos sobre assuntos relacionados à educação, publicou artigos sobre o ensino primário e secundário, sobre o sistema universitário alemão e francês e, sobretudo, em defesa da moralidade laica. Tinha uma profunda consciência da sua realidade, a origem de toda a sua teoria pedagógica está intrinsecamente associada a Terceira República Francesa, período compreendido entre os anos 1870 e 1940. Estava comprometido com as ideias da Terceira República, nas quais se almejava formar o cidadão e institucionalizar o regime republicano, por meio da proposição de uma educação laica, destinada à formação do caráter moral do cidadão moderno.

Nessa perspectiva, havia um tipo genérico de homem que a educação visava formar em cada sociedade, como numa relação simétrica entre educação e sociedade e, por mais autônoma que seja a ação educativa ou pareça desligada do sistema social do qual faz parte, ela não deixa de refleti-lo. O sistema educativo para Durkheim tem um único objetivo: produzir indivíduos altamente integrados na sociedade. Defendia que a educação é um processo social, e cada sociedade tem as instituições pedagógicas que lhe convém.

De forma que todo o passado da humanidade contribui para estabelecer o conjunto de princípios que dirigem a educação do presente. Cada sociedade faz do homem um certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral, um ideal que até certa medida é o mesmo para todos os homens. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica/fundamental da educação.

O DIAGNÓSTICO DA REALIDADE SOCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM IDEAL MORAL

A proposição fundamental de toda a teoria durkheimiana é a de que a sociedade só existe como uma comunidade moral, que depende também um ideal compartilhado, cristalizado nas representações coletivas. A questão é que em cada momento de seu desenvolvimento uma sociedade deve encontrar o ideal moral que mais corresponde ao seu estado de coisas, pois aquilo que constitui o domínio do bem e do mal é sempre relativo a cada sociedade. O ideal está relacionado com a moral, ele é aquele aspecto da moralidade que faz com que o indivíduo a deseje; porque a moral é a expressão de um ideal a que se aspira, ela pode ser amada e/ou simplesmente obedecida.

Assim temos um ideal socialmente construído que tem pretensões de operar como um universal, na medida em que acredita apoiar-se sobre critérios que independem das condições locais. Se não se pode exigir que toda cultura construa sua moral a partir desse ideal, ele é de tal modo configurado que deveria servir para que os homens que a ele aderem estendam seus princípios de respeito à pessoa humana que está em cada indivíduo particular, qualquer que seja sua cultura. (WEISS, 2010, p.43)

Todavia, somente uma sociedade que consegue criar um novo ideal é capaz de suplantar efetivamente a moral do passado, a partir da adesão comum de seus membros a um novo fim que se pretende realizar. O ideal não é jamais definitivo, demanda constantes reelaborações, exigindo que de quando em quando os homens interrompam o fluxo de suas ações inconscientemente motivadas e se dediquem a pensar sobre quais os fins que desejam perseguir. Nesse sentido, vale ressaltar que mudanças estruturais necessariamente provocam mudanças no ideal, e por sua vez, a criação de um novo ideal dificilmente poderia ocorrer se no plano estrutural tudo permanecesse imutável.

O único meio de resolver essa dificuldade, que tanto atormenta nossa consciência pública, é exigir que esse ideal humano possa ser realizado nos grupos mais elevados que conhecemos, aqueles que estão mais próximos da humanidade, mas que não se confundem com ela, quais sejam, os Estados particulares. Para que essa contradição desapareça, basta que o Estado se ponha como principal objetivo, não expandir-se materialmente em detrimento de seus vizinhos, não tentar ser mais forte do que eles, mas realizar em seu seio os interesses gerais da humanidade, isto é, fazer reinar uma justiça sempre maior, uma moralidade mais elevada, organizar-se de modo que haja uma congruência cada vez maior entre os méritos dos cidadãos e suas próprias condições, e que os sofrimentos dos indivíduos possam ser aliviados ou mesmo prevenidos. [...] Nessas condições, não temos mais de questionar se o ideal nacional deve ser sacrificado em detrimento do ideal humano, posto que ambos se confundem. E, no entanto, essa fusão não implica que a personalidade própria dos Estados tenda a desaparecer. Porque cada um pode ter uma maneira pessoal de conceber esse ideal, conforme seu temperamento próprio, seu humor, sua história. (DURKHEIM, 2008, p. 86)

Assim, o que vemos na obra durkheimiana é um progressivo desenvolvimento de suas concepções em torno desse ideal humano que se torna pouco a pouco mais complexo e nuançado, e um constante aprofundamento de seu entendimento em torno do papel desempenhado pelos ideais e em torno do seu processo de formação. Nesse contexto, as reformas educacionais deveriam responder às necessidades políticas e sociais da época, diretamente relacionadas aos ideais constituídos na segunda metade do século XIX. Durkheim sentia que o sistema educacional francês precisava ser mudado e tornar-se mais orientado para a ciência.

A ciência não a penas descreve o estado atual da educação, mas também é capaz de apresentar em que medida a educação de uma determinada época já não se encontra em sintonia com os novos ideais sociais. Sem mencionar o fato de que a própria ciência, se não está autorizada a impor um determinado ideal social, é, ela própria, um elemento de vital importância para incitar à reflexão, na medida em que torna explícita qual é a verdadeira origem de todos os valores, a sociedade, e esclarece também sobre as consequências dos valores adotados. Por tanto, embora o ponto de vista das ciências seja aquele de determinar em que consiste a realidade, ela acaba por desempenhar um papel vital na dimensão reflexiva. É precisamente por isso que, para Durkheim, a ciência em si mesma possui uma dimensão ética fundamental; desde que não ultrapasse seus limites. (WEISS, 2009, p. 176).

Na direção apontada acima a ciência procede por indução, não por dedução, o que pressupõe a observação da realidade que investiga e a objetividade por parte do pesquisador. Para Durkheim a ciência lida com fatos, não com ideias, de modo que o seu objeto são os fatos sociais, que devem ser tratados como coisas. Ele afirma que seria somente mediante um meticuloso estudo da realidade que se poderia chegar a uma formulação mais ou menos exata do que a moral é; determinando quais são as causas e as funções de cada uma das regras existentes no seio das inúmeras sociedades.

Nesse sentido, a partir de um diagnóstico da realidade social em geral, e da situação educacional em particular, julgou ter encontrado as bases para começar a formular suas propostas éticas e pedagógicas. Sua teoria não diz respeito a um projeto abstrato, cujo objetivo seria formar o homem em geral, de acordo com os princípios ideais de realização da humanidade. Ao contrário, sua proposta pedagógica é circunscrita historicamente, pois está vinculada aos ideais republicanos de seu tempo (e a realização desses ideais demandava um cidadão republicano).

No que se refere a ciência da educação está deveria ser capaz de definir o que é e o que tem sido a educação ao longo da história. Considerar os fatos educativos de forma relacionada com todas as dimensões da vida social, pois estes não existiriam isoladamente e só poderiam fazer sentido se fossem considerados como realmente são, ou seja, como fatos socialmente determinados e

organicamente vinculados aos demais aspectos do sistema social mais amplo. Pois, a ciência não apenas descreve o estado atual da educação, mas também é capaz de apresentar em que medida a educação de uma determinada época já não se encontra em sintonia com os novos ideais sociais.

Nesse aspecto, o conhecimento do passado e da situação atual da educação na França não se coloca para Durkheim como mera constatação, mas, como construção de um alicerce para a proposição de mudanças. Visto que passava a realçar a importância da história para o entendimento das instituições políticas e práticas educacionais, com profundo envolvimento com a necessidade de reformas no campo da educação.

Da mesma forma, estamos mergulhados numa atmosfera de ideias e de sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade; e é sobre ideias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas. Elas são assim coisas distintas de nossa pessoa, porquanto resistem a nós, realidades que por si mesmas possuem uma natureza definida, que se impõe ao nosso espírito. (DURKHEIM, 1978, p. 60)

Durkheim afirma que é preciso que a educação assegure uma comunidade de ideias e sentimentos, sem a qual nenhuma sociedade sobrevive. Com efeito, admitindo que a educação seja função social, não pode o Estado dela se desinteressar. Tudo o que é educação deve ser submetido a sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva monopolizar o ensino. O fato de deixar abrir escolas que não sejam as suas, não se segue o fato de que deva tornar-se estranho ao que nelas venha a passar.

Não obstante, o problema moral ocupa uma posição absolutamente central no pensamento de Durkheim, uma correta interpretação de seu legado pressupõe uma cuidadosa investigação dessa questão, a de que seus escritos sobre essa temática são fonte de grande polêmica e apontam para supostas contradições internas. De tal modo que o tema da moral ideal é a chave para compreender a dualidade irreduzível, embora complementar, entre os elementos explicativos e normativos que caracterizam a obra durkheimiana. Destarte, deixou inequívoco que seria a finalidade prática que legitimaria os procedimentos da ciência da moral, pois acreditava que esta seria destituída de sentido caso permanecesse como um saber fechado sobre si mesmo. Dessa afirmação também decorre a ideia mais geral de que, quanto mais racionalidade imprimirmos ao nosso conhecimento sobre o mundo mais racional também será a nossa prática.

Émile Durkheim mostrou-se particularmente crítico quanto aos objetivos da educação que encorajava o conhecimento pelo conhecimento, dos ideais baseados em retórica. Para ele o conhecimento e a educação devem servir à humanidade, o que significa ficar face a face com a sociedade como ela é, e isso quer dizer aceitar as conquistas da ciência e o método científico.

Em sua obra *A Educação Moral* afirma que a ausência de disciplina produz confusão e sofrimento de não saber o que é o bem, nem o que é o mal; o que se deve fazer e o que não se deve; o que é lícito e o que é ilícito. Essa nova moral deveria apresentar algo de novo, que justificasse a sua importância, algo que fosse a marca da moral laica. Essa marca deveria ser aquilo a que chamou de espírito de autonomia⁵.

Mas o que significa autonomia para Durkheim? Significa, acima de tudo, ter a consciência acerca da verdadeira origem da moralidade, a sociedade. Significa obedecer à moral de sua época, mas sem abrir mão de contestá-la, quando a julgarmos inadequada. Significa reconhecer o fato de que o homem é, por definição, um ser moral, e que por isso deve amar a moral, mesmo que esta não seja aquela a que mais lhe convém; até porque não há moral sem certa violação dos próprios desejos e impulsos. (WEISS, 2009, p. 186).

Nessa perspectiva, o diferencial dos sistemas morais modernos reside no fato de que o indivíduo, além do espírito de disciplina e da adesão aos vínculos sociais, dispõe de certo grau de autonomia, sendo, pois, imputado a refletir acerca da validade racional dos valores e normas sociais. Em outras palavras, nesse tipo de moralidade o indivíduo, longe de aderir passivamente às normas e valores sociais, o faz conscientemente. De fato, a maior parte das normas e valores, por ser socialmente produzida, dispõe de validade.

Para agir moralmente, não é mais suficiente apenas respeitar a disciplina, aderir a um grupo; é preciso ainda que, seja no deferimento à regra, seja no devotamento a um ideal coletivo, tenhamos a consciência, a mais clara e completa possível, das razões de nossa conduta. Porque é essa consciência que confere a nosso ato essa autonomia que a consciência pública atualmente exige de todo ser verdadeiramente e plenamente moral. [...] A moralidade não consiste simplesmente em realizar certos atos determinados, mesmo conscientemente; é necessário ainda que a regra que prescreve esses atos seja livremente desejada, isto é, livremente aceita, e essa aceitação livre outra coisa não é do que uma aceitação esclarecida. Essa é a maior novidade apresentada pela consciência moral dos povos contemporâneos; a inteligibilidade da moral tornou-se e tem se tornado cada vez mais um elemento da moralidade. A moralidade que, primitivamente, residia inteiramente no próprio ato, na matéria dos movimentos que o constituíam, remonta cada vez mais à própria consciência. Depois de um longo período de tempo, passamos a reconhecer valor moral a um ato somente se este fosse intencional, ou seja, um ato em que o agente representa antecipadamente em que ele consiste e quais as relações deste com a regra. Mas eis que, para além dessa primeira representação, passamos a exigir uma outra, que vai ainda mais ao fundo das coisas: é a representação explicativa da própria regra, de suas causas e de sua razão de ser. Eis o que explica o lugar que concedemos às nossas escolas no ensinamento da moral. (DURKHEIM, 2008, p.124)

Consequentemente o que compete à educação que pretende ensinar uma moral laica é despertar esse espírito de adesão ao grupo necessário a toda e qualquer moralidade, mas deve também conseguir, em determinado momento, preparar a criança para que essa possa aderir à sua pátria, que é o mesmo que fazer com que ela se vincule ao seu ideal, portanto, ao ideal humano.

IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO MORAL NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEAL DE SOCIEDADE

Para Émile Durkheim existe uma relação profunda entre religião e moral, de modo que um ideal moral laico desperta o mesmo tipo de reação e tem características semelhantes a um ideal propriamente religioso. O conjunto de valores defendidos sob a bandeira da Revolução Francesa teria originado uma forma de religião particular⁶ que teria no respeito ao indivíduo o seu principal culto e na autonomia da razão seu principal dogma, promover a institucionalização de uma educação moral laica.

Se, para racionalizar a moral e a educação moral, se resolve retirar da disciplina moral tudo aquilo que é religioso, sem colocar nada em seu lugar, corre-se o risco de também retirar elementos propriamente morais. E então, sob o nome de moral racional, não se teria mais do que uma moral empobrecida e desbotada. Para evitar esse perigo, não se pode contentar em efetuar uma separação exterior. É preciso ir buscar, no próprio seio das concepções religiosas, as realidades morais que ali estão perdidas e dissimuladas; é preciso decantá-las, descobrir em que consistem, determinar sua própria natureza e exprimi-la em uma linguagem racional. É preciso, em uma palavra, descobrir os equivalentes racionais dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às ideias morais mais essenciais. (DURKHEIM, 2008, p. 24)

Os antigos valores religiosos já não se revelavam capazes de regular a vida social, e Durkheim se lança à tarefa de analisar os limites e o potencial transformador da ação educativa. No período entre 1901 e 1905, a França testemunhou a aprovação e a aplicação da Lei das Associações e da Lei da Separação; a primeira impôs a intervenção do Estado nas atividades desenvolvidas pela Igreja Católica, sobretudo em relação às ordens e Congregações Religiosas cujo carisma era a educação de crianças, jovens e adultos; a segunda garantiu a separação entre religião e Estado⁷. A formulação dessas leis foi resultado de um longo processo que teve início com a Revolução Francesa e conheceu diferentes fases caracterizadas pelo anticlericalismo e por medidas que reivindicavam o laicismo para o Estado francês. Por conseguinte, a vida religiosa tradicional teve longa duração no Brasil e sua legitimidade era sustentada por elementos simbólicos apropriados ao modelo da Igreja Católica da época. Uma igreja conservadora, moralista, antimoderna e antiliberal, que servia às classes dominantes, sobretudo às oligarquias, e determinava para as mulheres um lugar de subserviência de acordo com os interesses

do patriarcado. Esses elementos eram basicamente: referência ao divino para sacralizar ações, exercício de poder e desenvolvimento de relações assimétricas; concepção de que a instituição religiosa era uma entidade a-histórica, natural e imutável, e a ela as pessoas deveriam se adaptar, anulando-se quase que totalmente. Enfim, a religião de maneira geral foi a forma sob a qual se manifestou as ideias morais, mas também a primeira tentativa de conhecimento sistemático do mundo.

Na concepção de Durkheim a representação coletiva ou social traduz o modo como o grupo se idealiza nas suas relações com os objetos que o afetam. Para entender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisa-se considerar a natureza da sociedade e não somente os indivíduos, ou seja, as ações coletivas decidem o modo de agir, pensar, sentir das pessoas. A representação coletiva só existe quando é formada pelo todo, resultante da coercitividade, exterioridade, generalidade dos fatos sociais.

Mas não é apenas isso que faz com que o ideal seja uma produção coletiva, não é apenas o fato de que todos compartilham a representação, mas especialmente o em virtude de ela ter sido elaborada coletivamente, como resultado da combinação das consciências individuais, uma combinação produzida pela interação, pela deliberação, pela reflexão conjunta. Por isso é mais que a soma, é um produto da interferência mútua, não a soma das representações ou consciências singulares. O ideal é uma criação coletiva precisamente nesse sentido. É exatamente isso o que Durkheim pretende dizer quando afirma que os ideais são criação e expressão da sociedade. (WEISS, 2010, p.197)

Assim, as Congregações Religiosas não tratam apenas de uma agregação de indivíduos, mas de uma agregação de consciências que possuem determinadas representações sobre o que se deseja, que possuem de ideias, demandas, visões de mundo. E teria como função manter a unidade do grupo e garantir suas ideias fundamentais, agir em comum e criar a percepção desse comum. Por esse ângulo nos propomos a partir de metodologias múltiplas: entrevistas, questionários, pesquisa bibliográfica e documental, com o tratamento de textos escritos e imagéticos, capturar no estudo ora em andamento os diversos momentos e movimentos da elaboração das representações coletivas da Congregação das Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores⁸.

Madre Maria de Jesus, fundadora da Congregação das RMNSD, conheceu juntamente com a sua antiga congregação religiosa, as Irmãs de Notre Dame de Fourvière, o avanço e as consequências do laicismo francês. Responsável pela instalação da Congregação em solo brasileiro, acabou por ser acolhida pela Igreja do Brasil dentro de um projeto eclesial que enxergava no trabalho e nas aspirações das religiosas de vida apostólica uma oportunidade de realizar os seus desejos de reestruturação.

A Congregação das RMNSD fundou casas em várias localidades em Minas Gerais: Itabira, Ouro Preto, Ibiá, Patos de Minas e Belo Horizonte; e estabeleceram comunidades nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Goiás. O período dessas fundações corresponde à primeira metade do século XX, de maneira geral, nesse contexto histórico e eclesial, inseridas nas características da vida religiosa tradicional, por isso o apostolado desenvolvido pelas Irmãs de Nossa Senhora das Dores naquela época concentrava-se em colégios, asilos, orfanatos, visita aos presidiários, ensino do catecismo e serviço aos doentes, inclusive com a administração de hospitais. Assim, as Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores, a pedido de D. Frei Luiz Sant'Ana, bispo de Uberaba, inauguram na cidade de Ibiá em 1937, o Colégio São José.

Nessa conjuntura, cada Congregação ou Ordem Religiosa tem um carisma específico que inspira e guia o modo de viver e as ações dos seus membros. Comungando com o pensamento de Durkheim, a base do altruísmo estava na necessidade de imitar alguém que se amasse. Aqui, misturam-se a moralidade laica de Durkheim e o sistema de educação jesuítico, pautado na estreita aproximação entre mestre e discípulo (pedagogia do exemplo). Para melhor se abrir os espíritos, deveria se abrir os corações se fazendo amar. Os laços de amizade sustentariam esse aprendizado através da máxima “Ad Majorem Dei Gloriam” que resume a vida das Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores, sendo essa a divisa de Santo Inácio de Loyola, foi o ideal moral que tanto inspirou as constituições e regras da Congregação das RMNSD.

Através da pedagogia do exemplo, educar seria, como queria Durkheim, inscrever o mestre nas almas de suas alunas. O sujeito histórico só se tornaria ser moral quando incorporasse o outro, primeiro pela disciplina; em seguida se sacrificando, por amor ao outro e às regras e, em um terceiro momento, alcançaria a autonomia da vontade, o que significa que concordaria com conhecimento de causa, isto é, obedeceria voluntariamente e desejaria ativa e deliberadamente as regras. É essa pedagogia que se inscreve nos documentos que analisamos até esse ponto do nosso plano de estudo, em relação ao doutoramento.

A regra será livremente desejada por aquele que é educado, ao alcançar esse objetivo o discípulo estaria apto a reproduzir esse esquema e também ensiná-lo. Mestres e discípulos precisariam sentir prazer na comunhão e fusão de consciências, diluindo o eu no coletivo, em detrimento do individual. A pedagogia do exemplo volta-se mais para a figura do superior e das primeiras freiras/professoras e superiores do Colégio São José em Ibiá.

O Colégio São José surge então no contexto em que a Igreja apresenta como proposta centralizar e aprofundar o controle católico na sociedade, interferindo de forma direta no plano moral, nos costumes e nas bases cristãs das famílias através do processo de escolarização da mulher. A instituição funcionava em regime de internato, semi-internato e externato para frequência feminina e sua trajetória nas três primeiras décadas de atividades, sintetiza a influência do catolicismo na profissionalização docente, moral e técnica.

Assim, apresentamos até o momento como hipótese de pesquisa, que as normalistas, então formadas professoras impregnadas da moral cristã e de civilidade, certamente estariam aptas para ocupar o espaço privado: da família, educação dos filhos, do lar; e o espaço público: professora primária, secretária, servidora pública, etc. Educadas dentro da pedagogia do exemplo, as normalistas desenvolviam um *habitus* próprio onde o controle do outro e a igualdade de gestos, atitudes e modo de pensar são características marcantes, mas poderiam ser aquilo que a formação técnica e moral lhes potencializava, mediante as condições socioeconômicas e estruturais as quais estavam inseridas.

Nesse contexto, soma-se a falta de investimentos do Estado mineiro, e/ou recursos materiais e de formação às estratégias políticas e ideológicas da Igreja, no seu projeto de restauração interferindo de forma direta no plano moral, através do processo de escolarização da mulher e profissionalização docente. A sustentação da autoridade e da hierarquia eram os objetivos finais dessa educação. Para que a pedagogia do exemplo fosse posta em prática, era preciso que o próprio mestre acreditasse na grandeza de sua tarefa, indo ao encontro do exemplo e da educação moral proposta por Durkheim, chegassem ao seu objetivo último.

Entretanto, ainda nos resta um longo percurso de pesquisa no qual dialogando com Durkheim algumas questões nos inquieta: Os valores apregoados por essa instituição são em essência derivações do universo religioso? Se a sociedade fala por si própria como vislumbrar nessa sociedade uma moralidade assentada em bases científicas e racionais? Até que ponto as crenças religiosas fundamentam as ações das normalistas? Como os sujeitos sociais envolvidos e seus grupos constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social? Assim, as representações coletivas orientam nossa pesquisa ora em andamento na direção de desvendar quais são os verdadeiros fins/ideias sociais no período em análise.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Vimos que Émile Durkheim enveredou-se por caminhos na busca de resolução da crise da moralidade do seu tempo, comprometido com os valores e a sociedade de sua época, obteve reconhecimento como persuasivo escritor. Autor que possui a firme ideia de que há uma parte de nós que é social, e que essa parte é a que confere singularidade a nosso ser propriamente humano. Intelectual obstinado em apreender e explicar objetivamente a realidade social propôs captar a moral como um fenômeno natural.

Durkheim passa a dedicar grande atenção às questões propriamente morais, evidentemente sempre buscando sua dimensão propriamente social. O problema da moralidade que se depreende desse deslocamento, toma forma de um projeto democrático de nação em que a educação desponta como instrumento de intervenção na realidade social. Mas, o que é a sociedade no contexto de uma (res)pública? Para responder tal pergunta cumpre ao sistema educativo preservar e transformar o legado sociocultural e historicamente produzido, pois na medida em que o indivíduo toma contato com esse legado e compreende a importância da missão que cabe à sociedade realizar torna-se capaz de compreender também a grandeza que o encerra enquanto ser social.

A educação aparece como o instrumento mais eficaz para a difusão dessa nova moralidade resguardando tantos os interesses coletivos quanto os direitos individuais. As sociedades modernas carecem de uma nova moral de cunho racional e científico, condizente com a valorização histórica e social do indivíduo. Nesse sentido, cada sociedade possui um ideal ou conjunto de ideais, precisamente em virtude de não ser incondicionado, nem atemporal, nem universal. Para compreender a gênese do ideal pressupõe saber quais são as pré-condições para que ele possa surgir.

Por conseguinte, a sociedade não é algo estático e definitivo, mas algo vivo, dinâmico, que precisa de uma atividade constante para se manter viva e para se renovar. Quanto mais ampla e mais plural a sociedade, tanto mais ela tende a se aproximar do ideal humano. É a sociedade que estabelece que fins deseja perseguir, e em relação a esses fins tudo o que a ciência pode fazer é esclarecê-los, mostrar mediante que processos surgiram e a que necessidades sociais correspondem.

No âmbito da escolarização, aspectos laicos, racionais e disciplinares serão desenvolvidos numa ideia precisa de dever, integrados ao bem-estar da coletividade. Assim, ao compreender o funcionamento interno e a estrutura da Congregação de Nossa Senhora das Dores, sua inserção efetiva na sociedade, a construção de sua imagem e memória, a investigação possibilita trazer à tona parte da história

educacional de suas instituições. Desdobrando em indagações mais específicas em relação ao Colégio São José, com vistas a entender melhor sua trajetória histórica e a configuração do curso normal confessional, analisando criticamente a formação das normalistas dentro do ideário educativo católico, com vistas a evidenciar sua possível contribuição no processo de profissionalização docente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, pesquisa esta que conta com a orientação da Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e a colaboração do Prof. Dr. José Carlos Souza de Araújo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUISSOU, Genoveva. Traços Biográficos de Madre Maria de Jesus. Rio de Janeiro: s/ed, 1965

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

DURKHEIM, Émile. A Evolução Pedagógica. Tradução: Bruno Charles Magne. 2ª.reimp. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

DURKHEIM, Émile. A Educação Moral. Trad.Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

PICKERING, William. Émile Durkheim (1858-1917). In: PALMER, Joy A. 50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey. São Paulo: Contexto. 2008. p.202-207.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivo e Normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga e outros (Org.). Durkheim: 150 Anos. Belo Horizonte: Argvmentvm. 2009. p.169-189.

WEISS, Raquel Andrade. Émile Durkheim e a fundamentação social da moralidade. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

NOTAS

¹O Colégio São José, fundado pelas Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores, em 19 de março de 1937, funcionava em regime de internato, externato e semi-internato para frequência feminina e sua trajetória nas três primeiras décadas de atividades sintetiza a influência do catolicismo no processo de profissionalização docente e a disseminação da moral católica na sociedade a partir da maior participação da mulher na vida pública.

²Utiliza-se o conceito de representações sociais no mesmo sentido que representações coletivas a partir de Durkheim.

³A Congregação das Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores é um instituto religioso de direito diocesano e dedica-se à santificação de seus membros e a todas as obras de misericórdia espirituais e corporais, principalmente: a educação da mocidade, serviços hospitalares, ensino do catecismo nas paróquias e catequese dos infieis (Constituições Gerais da Congregação das RMNSD – 1943).

⁴Em fins do Século XIX, os conceitos teleológicos haviam sido reavivados pelo lamarckismo, pelo darwinismo social e pelo spencerianismo, o que fez com que explicações finalistas fossem confundidas com explicações evolucionistas no sentido mais estrito do termo.

⁵Quanto ao modo de se formar esse espírito de autonomia, vemos que, antes de qualquer outra coisa, ele pressupõe uma educação racional, isto é, a explicação da moral, de modo que toda demonstração de sua razão de ser já é em si mesmo um exercício da autonomia. É também incentivar o espírito crítico, incentivar que a criança interrogue sobre o mundo a sua volta, que perceba que a moral de seu país não é a mesma do país vizinho, e que nem sempre as coisas em sua sociedade foram aquilo que ela atualmente é, pois, perceber essa mutabilidade é a melhor forma de sentir que a moral é aquilo que fazemos com que ela seja, e que isso depende de forças múltiplas e intensas que não se controlam com um decreto da vontade. Além disso, outro aspecto dessa formação consistiria em nunca inculcar o espírito de disciplina com uma intensidade demasiado forte, para jamais inibir na criança a espontaneidade e as forças inventivas de sua consciência. (WEISS, 2010, p.75)

⁶ Durkheim era um jovem universitário quando, em maio de 1880, foram promulgados os decretos que instituíram a escola primária laica, pública, gratuita e obrigatória na França, e que contaram com o esforço pessoal de Jules Ferry, político de orientação republicana e positivista.

⁷A reforma do ensino empreendida na França por Jules Ferry impunha uma série de modificações que levavam à laicização das escolas e a secularização das freiras. Desde 1879, uma lei limitava o ensino somente para Congregações autorizadas. A partir daí, outras leis impediram gradativamente a ação de Congregações Religiosas na área educacional.

⁸A Congregação das Religiosas Missionárias de Nossa Senhora das Dores foi fundada em 1913, na cidade de São Domingos do Prata, Minas Gerais, no contexto da restauração da Igreja Católica no Brasil.

Capítulo 2

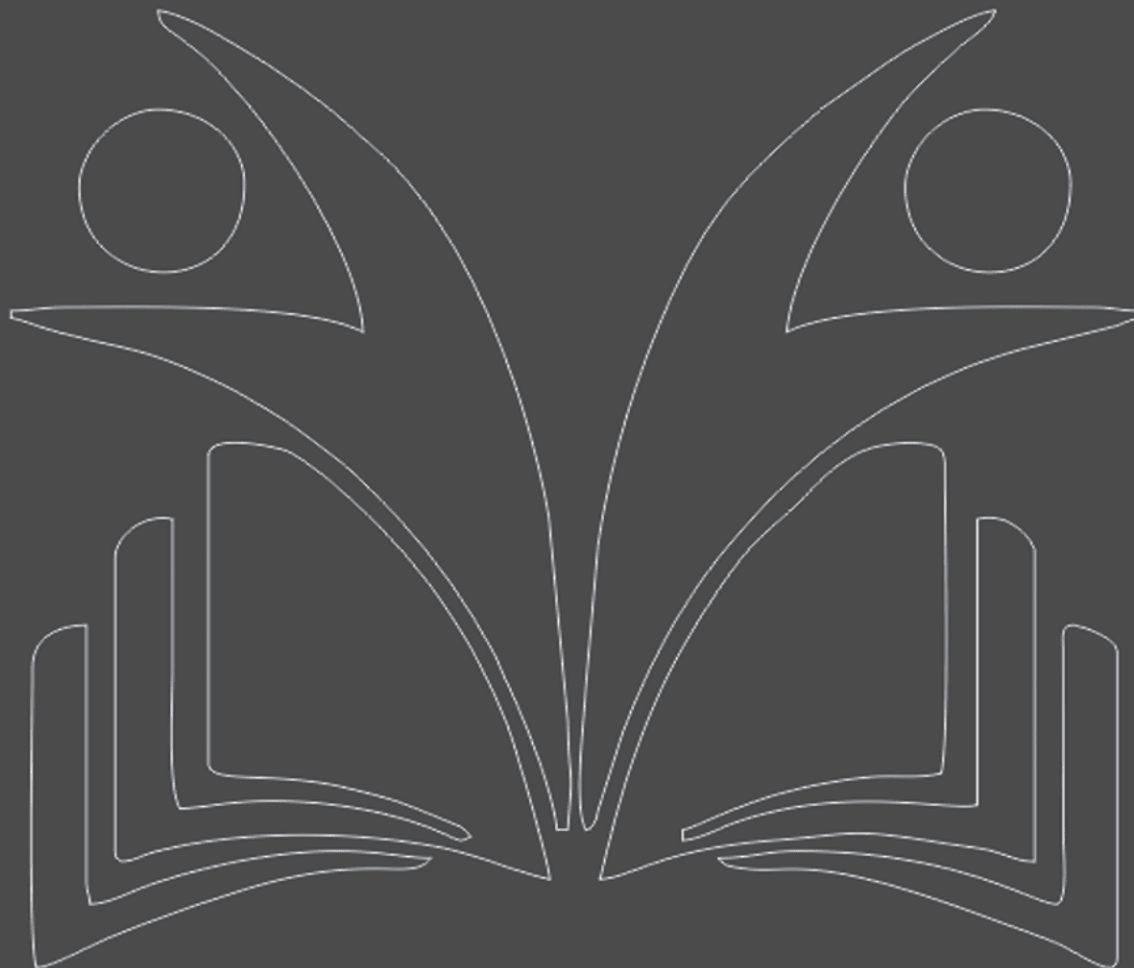


10.37423/230507683

MACHADO DE ASSIS E A EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Maria Luiza Gomes Vasconcelos

Faculdade de Inhumas - FACMAIS



Resumo: O presente texto em sua versão final pretenderá investigar e analisar como se apresenta à formação intelectual de alguns personagens, e simultaneamente perceber como se dá essa formação na sociedade moderna, prioritariamente na segunda metade do século XIX, através da escrita de Machado de Assis em algumas crônicas e romances da fase Realista. O personagem burguês machadiano apresenta uma formação intelectual concomitante à realidade concebida (ou desenvolvida) pela sociedade educacional moderna da segunda metade do século XIX.

INTRODUÇÃO: UM PEQUENO PERCURSO EM MACHADO

A escolha pelo século XIX, mais propriamente a segunda metade do citado século, não foi aleatória, parte das inquietações do presente e a procura de respostas a partir das construções destinadas à Educação no referido período, marco incontestado de grandes transformações em âmbito mundial e que mudariam toda a sociedade.

Conforme Carvalho (2008), durante o Império, ainda que existissem cursos regulares como medicina, direito e engenharia, tais Escolas não conformavam o cerne intelectual no Brasil, consistindo, antes em espaços de socialização de jovens da elite, sobretudo no caso das Escolas de Direito, para ocupação de cargos públicos. Na prática, portanto, eram instâncias de jogo político, mais do que agências de produção intelectual e inovação técnico-científica.

Machado de Assis é considerado por muitos críticos e estudiosos um dos melhores romancistas brasileiros, e à medida que sua obra vai sendo estudada e analisada com diversificadas interpretações, apreende-se quão vasta probabilidade de novos enfoques pode se averiguar em seus escritos.

O reconhecimento do valor da ficção machadiana se fez em vida do autor, pois os principais críticos literários do seu tempo, Sílvio Romero e José Veríssimo, definiram as linhas mestras de sua fortuna crítica. Considerado um escritor profundo, introspectivo, universal, Machado foi consagrado pela crítica, assim a mesma ênfase na excelência da sua escrita, qualidade que conquistou o consenso de todos os leitores, dando margem a juízos diferenciados, conforme o critério fosse nacionalista ou estético.

A crítica posterior a Sílvio Romero enfatizou com exemplo a presença do Brasil, sobretudo do Brasil fluminense, escravista e patriarcal, em toda a obra de Machado. O historicismo sociológico, depois de se tornar escasso o patriotismo romântico, passou a considerar como substância mesma das situações e das personagens construídas pelo romancista.

Os vários métodos de interpretação do texto ficcional já acresceram lastro suficiente teórico para não se regredir a visões estereotipadas de um dos criadores considerados mais complexos da literatura brasileira. A escrita de um grande narrador trava luta com certas vertentes psicológicas e estilísticas do seu meio e de seu tempo, buscando em seu ponto de vista a representação, rearticulação e julgamento da matéria de sua observação: a sociedade burguesa. A fortuna crítica de Machado de Assis ajuda a rever o mapeamento do seu universo e leva a compreensão do pathos e do ethos¹ peculiar que lhe deram voz inconfundível perante diversos narradores brasileiros.

A íntima relação entre o escritor e a sociedade brasileira do seu tempo começou a ser desvendada mediante exploração sistemática de sua biografia. A primeira foi escrita em 1936, pela romancista Lúcia Miguel Pereira, e teve como foco o homem machadiano com suas peculiaridades de temperamento e caráter. Essa interpretação da romancista tem mérito de fundir classe social, posição do indivíduo e estrutura sem inflar nenhum dos componentes.

Machado de Assis transfere para o narrador o princípio da universalização da cultura, já que este dispõe do todo da tradição ocidental e a maneja com espetacular desenvoltura, marcada, contudo, por certa indiferença por essa cultura tomada e logo deixada de lado, por força de uma irreverência acrítica de um homem culto que prefere analisar o estoque de coisas humanas, desprezando o acúmulo da Ilustração.

Na imensa bibliografia machadiana, situa-se entre uma das melhores críticas Alfredo Bosi, sua proposta é uma abordagem flexível, interessada na diferença e na singularidade. Isso talvez se deva ao fato de a literatura machadiana assumir diferentes formas, ora coincide com a ideologia de seu meio imediato, ora distancia de forma crítica. Machado retrata com fidelidade os tipos característicos da sociedade fluminense no final do século XIX. Sua compreensão, assim como seu estilo não se limita ao contexto histórico e geográfico, e seus personagens vão mais além, pois constrói os personagens de forma elaborada com traços individuais e pessoais, e ainda as relações são marcadas assimetricamente.

Machado é um homem que está sempre à frente de seu tempo, não crê no evolucionismo, seu estilo parece ser formalmente ameno, muitas vezes salpicado de ironia, indiferente às promessas da modernização ideológica. Dessa forma torna-se importante um estudo analítico referente à formação dos personagens burgueses no que concerne ao intelectualismo, e concomitante, para que se tenha uma compreensão mais plena, necessitar-se-á de estudar a sociedade intelectual vigente no período representado pelo autor em estudo.

É de grande interesse de este projeto buscar por meio de estudos e pesquisas a formação intelectual de alguns personagens machadianos e apreender a imagem relativa a esta concepção na sociedade brasileira moderna através de estudos e análises bibliográficas e documentais a fim de compreender a relação entre a literatura machadiana e a realidade da sociedade moderna.

Embora se encontre um vasto estudo sobre a vida e obra de Machado de Assis, ainda considera-se a análise de sua obra um tema contemporâneo, desse modo pretende-se averiguar para o estudo em questão o entrosamento entre a educação e a literatura, uma vez que são intrinsecamente ligadas, e

assim perceber a formação intelectual do personagem burguês e a educação na segunda metade do século XIX.

Buscar-se-á desse modo estudar a formação intelectual do personagem burguês em algumas obras machadianas e de que forma apresenta-se na sociedade moderna essa formação intelectual.

METODOLOGIA

Para desenvolver o trabalho será necessário pesquisar em variadas obras teóricas, romances, contos, crônicas, revistas, documentos, artigos, dentre outros. Entre os autores a serem utilizados pode-se citar: Auerbach (1974); Azevedo (1971); Batista (2003); Barboza Filho (1999); Bosi (1992, 2007); Campi (1999); Candido (2000); Canezin (2001); Chalhoub (2003); Coelho (1996); Elias (1998); Gramsci (2002); Manacorda (1989); Machado de Assis (2011/2012); Magalhães Júnior (2008); Nepomuceno (2006); Ternes (2006); Schwarz (1977, 1990); Romero (1954); Wellek, Warren (1971), dentre inúmeros outros não menos importantes, mas imprescindível para o entendimento e aprofundamento ao tema.

Para uma melhor apreensão do tema, percorrer-se-á pela história da educação no Brasil, mesmo que ainda de modo superficial, e posteriormente será aprofundado no decorrer da tese. A ação jesuítica fez parte da empresa colonial e esta, por sua vez atuou como instrumento de acumulação primitiva de capital. Trata-se do movimento de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa e que na colônia teve que criar condições de sustentação, levando em conta suas especificidades.

UM POUCO SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

O primeiro século de colonização do Brasil foi a “preparação de terreno” para o que viria a se configurar como educação durante todo o período colonial, e o período quinhentista foi o palco de atuação da missão evangelizadora jesuítica na colônia, e trazia em seu interior um caráter educacional e evangelizador.

A obra de José de Anchieta atuou no sentido de tornar possível a aculturação dos povos primitivos habitantes das terras recém-descobertas favorecendo a vitória do modelo econômico europeu na América.

A pedagogia de Anchieta através de sua obra (o teatro, a poesia e o catecismo), consistia em desenvolver algumas estratégias que agissem além das escolas para ensinar os fundamentos da fé aos seus alunos. Desta forma conseguiu realizar a sujeição e a dominação dos povos nativos.

A educação brasileira teve a ação dos jesuítas em sua construção no intuito de colonizar, bem como catequizar o território descoberto, e esta atuação influenciou até o período Republicano que naquele momento do país seiscentista estavam institucionalizando a educação através da criação de colégios para oferecer gratuitamente ensino secundário de humanidades o que atendia por demais à exigência da sociedade da época aristocrática e escravocrata.

Depois no final séc. XVI apresentou exemplos de planos de estudo com o *Ratio Studiorum*² que dava o suporte para o acompanhamento dos estudos desenvolvidos pela Companhia de Jesus, tornando-se um marco histórico que iria servir de subsídio para os currículos futuros.

Com a troca de interesses entre a Coroa e a Companhia de Jesus, que mantinha a ação jesuítica no Brasil passa a trajetória educacional de meados do século XVI até o século XVIII, assim objetivo modifica-se passando a não ter mais interesse na presença dos jesuítas como colonizadores ou mesmo educadores. Assim a educação passa a ser regida pelas leis vindas de Portugal através das Reformas Pombalinas, legitimadas pela Legislação Pombalina.

A mudança na educação no Brasil acontece certamente pelo fechamento dos colégios dos jesuítas, bem como a partir desta ocasião passa a ser ensinada a língua portuguesa como sendo língua oficial, o latim continua sendo ensinado, mas de forma resumida e através da língua materna, dando ênfase ao que era nacional, porém contraditoriamente ocorre a proibição de se falar a língua existente no Brasil da época: a Tupi. A metodologia principal de ensino era ministrar aulas régias e para meninos e por professores concursados, em concursos públicos com o controle do Estado português, cria-se o subsídio literário como maneira de controlar a produção de cana e a arrecadação advinda dela, incentivando o ensino.

No Império brasileiro já se apreende um fortalecimento de um espírito nacionalista, voltado para a construção de uma legislação que legitime o poder do imperador e da nova nação em pleno século XIX, incide dessa forma o sistema dual, no qual a nação se responsabiliza pelo nível secundário e universitário e as Províncias, embora sem recursos, assumem o ensino das primeiras letras e os cursos de formação de professores como obrigatórios.

Embora o discurso fosse da construção de uma sociedade livre e formada para o emprego, a disseminação da educação era bastante centralizada, a sociedade brasileira apesar de buscar este espírito de universalização do conhecimento, era bastante desigual, dividida em escravos e índios, tidos como “coisas”, em homens livres e pobres, como “plebe”, e os senhores e proprietários como “povo”.

Ainda por volta do século XIX tem-se a contribuição dos estudos de Pestalozzi com o método intuitivo, além da marca das aulas régias nos espaços domésticos de ensino. Aos poucos se percebe uma convergência genérica a diminuição do papel da Igreja na autoridade da educação e um crescimento do papel do Estado.

O processo de escolarização e instituição tem o Colégio Pedro II, com o curso regular e seriado de estudos literários e científicos, mas a escassez de vagas nas escolas dessa época e a diferença entre a qualidade do que era ensinado entre o ensino primário e secundário, separavam muitos do nível universitário e da condição de buscar melhoras sociais, toda ação educacional era controlada no início do século XIX pela indicação de vigilantes através das Inspetorias.

É bem verdade que no século XIX a separação entre os campos político e intelectual não se completara, mesmo em lugares onde a Universidade já existia (FINK; LEONARD; REID 1996 citado por CARVALHO, 1998). E o que se convencionou chamar de “intelectual” era o letrado que, por aquela época, começava a ampliar sua margem de autonomia em relação ao poder, animando uma incipiente *opinião crítica* que será determinante da moderna história da *intelligentsia* ocidental (MANNHEIM, 1956 citado por CARVALHO, 1998). As Academias francesas ilustram bem esse percurso, pois, tendo sido organizadas sob o Antigo Regime, momento em que vigorou maior identificação entre sábios reis, foi mantido na era napoleônica e mesmo depois dela, no contexto da Restauração; já aí com tonalidade um tanto distinta, inclusive pela incorporação de intelectuais de extração social mais baixa, cuja chegada àquelas agências era sintomática das mudanças observadas na relação entre o Estado e a opinião. (AUERBACH, 1974).

Tal modelo de organização da inteligência espalhou-se pela Europa e alcançou o Brasil, onde, ao longo de todo o século XIX, Academias e Institutos constituíram-se em espaços de animação intelectual e de construção de ideologias profissionais, decisivas, como se sabe, para o estabelecimento de jurisdição sobre áreas do saber até então reivindicadas por “práticos” – *rábulas*, no caso de advogados; *curandeiros*, no de médicos e *mestres-de-obras*, no âmbito da construção civil. Portanto, mais do que as Escolas, foram àquelas agências que conferiram estatuto de profissão ao exercício das artes liberais no Brasil (COELHO, 1999).

Além disso, pode-se dizer que a proliferação das Academias sob o Império foi parte de uma política devotada à ampliação da esfera estatal, mediante o incremento dos quadros do funcionalismo e a democratização do acesso a eles, principalmente no ramo militar (MOTTA, 1976); a extensão da instrução pública referida à formação técnica de artífices e gráficos – do que é exemplo a criação do

Imperial Instituto Artístico – e a construção de espaços de organização de intelectuais e artistas sob o padrão dominante no continente europeu.

Assim, como realidade típica dos Estados ampliados do período da Restauração, a reprodução das Academias no século XIX, na Europa como no Brasil, atesta, no plano cultural, o andamento de uma modernização em compromisso com o passado (GRAMSCI, 2002). Se, no continente europeu, as dinastias monárquicas restauradas não lograram cancelar a novidade introduzida pelas forças sociais do Terceiro Estado – e o recrutamento alargado das Academias conota transformações intersticiais ou “moleculares” em curso naquelas sociedades – no Brasil, caso mais recessivo de revolução passiva (WERNECK VIANNA, 1997), a iniciativa do Poder Moderador em organizar agências intelectuais apropria um movimento de modernização, sob controle político do Imperador.

De modo que, pensar a organização dos intelectuais brasileiros no século XIX impõe atentar para o processo de centralização do poder, cuja trajetória compreendeu uma ampliação do escopo do Estado, ao definir como de interesse público a produção das ciências e das artes no Brasil. Tal fato, em última análise, evidencia a força diretora da tradição, na medida em que implicou atualizar, em pleno Oitocentos, a velha matriz do absolutismo português, segundo a qual o Rei busca incrementar seu poder sem confrontar diretamente as classes senhoriais, agregando, para tanto, outros espaços, materiais e simbólicos, que o direito tradicional não poderia disputar (HESPANHA, 1994; BARBOZA FILHO, 1999). No contexto do renascimento lusitano, isso se traduziu na incorporação de novos territórios na África, América e Oriente. Enquanto no século XIX, no âmbito do Estado nacional brasileiro, consistirá na dupla fórmula da defesa da unidade territorial – que conferia “reservas” de soberania ao monarca – e da criação de espaços simbólicos de poder exclusivos ao rei, do que a criação de agências intelectuais foi expressão.

Segundo Anísio Teixeira (1989, citado por TERNES, 2006, p. 67) a sociedade colonial brasileira era arcaica e de cultura oral, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial; e explorada pelo monopólio metropolitano, voltada para a religiosidade, o culto aos santos, monumentos religiosos, festas comemorativas de dia de santos, comandada por um quadro clerical de padres letrados, pregadores e educadores que lembrariam um corpo intelectual.

O fato é que, tomando a organização dos intelectuais para si, como elemento constitutivo do seu poder, a monarquia brasileira *conferiu dimensão pública à atividade intelectual*, e essa será a marca de origem da moderna inteligência no país. Instituições como a *Academia Científica do Rio de Janeiro*, precursora desse formato organizacional e devotada a estudos práticos de agricultura, ainda no contexto colonial (1772-1779); a *Real Academia Militar* e o *Real Gabinete de Mineralogia do Rio de*

Janeiro, ambos de 1810, o último criado especificamente para abrigar a *Coleção Werner*, trazida para o Rio de Janeiro por D. João VI; o *Museu Nacional*, instituição de pesquisa em ciências naturais, notadamente a mineralogia e a geologia, e antecessora, nesse sentido, da *Escola Politécnica* e da *Escola de Minas de Ouro Preto*, ambas criadas na década de 1870; a *Academia Imperial de Belas Artes*, resultado da Missão Francesa de 1816; o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1838), esteio da ideologia nacional no século XIX; a *Academia Imperial de Medicina* e a *Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro*, essa última aplicada, desde 1887, ao desenvolvimento de pesquisas contra a varíola; o *Instituto dos Advogados Brasileiros* (1843); a *Sociedade de Geografia*; o *Clube de Engenharia*, criado em 1880 e tornado, juntamente com a *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*, um pólo de coordenação política e intelectual do estrato de engenheiros; a *Associação de Homens de Letras* e o *Colégio Pedro II*, dentre tantas outras, ilustram o modo dominante de organização da vida intelectual em terras brasileiras.

Em suma, o Brasil no século XIX foi palco de intensa atividade intelectual, conjugada à ação diretiva do Estado. A intervenção estatal nesse plano não derivou fundamentalmente da adesão monárquica ao Iluminismo tardio, ou de inclinações pessoais de D. Pedro II – embora as tivesse – para se acercar de sábios. Indica, antes, uma concepção política da prática intelectual, entendendo-a como reserva de soberania do rei e, nessa dimensão, como matéria de interesse público (KANTOROWICZ, 1998).

Tal lógica de reprodução do poder, contudo, produziu efeitos positivos – o principal deles, a quebra do monopólio que as classes dominantes classicamente exercem sobre o processo de constituição da atividade intelectual, abrindo-se uma porta de oportunidades para os que, apartados do mundo relativamente homogêneo das elites senhoriais, souberam transpô-la. Intelectuais oriundos de estratos médios da sociedade, e mais o numeroso contingente de mulatos urbanos que Gilberto Freyre (1990) surpreende em ofícios modernos no último quartel do século XIX, expressam relativa diferenciação do ambiente intelectual sob o Império, malgrado sua intencionalidade. Enfim, o quadro institucional que explica a forma de articulação entre política e cultura no Oitocentos brasileiro é igualmente explicativo da dimensão estratégica conferida às agências intelectuais.

Conforme Ternes (2006) a Educação no Brasil, não repetiu a europeia, e mesmo com a independência não se conseguiu criar uma cultura autóctone, contrariamente não existiu a revolução europeia, apenas se perenizou a cultura do espectador, acarretando sérias consequências.

Ternes (2006, p. 70) afirma que: “a educação escolar fora, sem dúvida, o setor mais afetado nesse processo. A inexistência da universidade significaria a legitimação de uma figura dominante em toda

história da educação no Brasil”. Ainda em Ternes averiguamos a presença do professor leigo, fato ainda recorrente no século XXI.

Pode se averiguar em Teixeira (1989, p. 65 citado por NEPONUCENO e FERREIRA, 2006, p. 49) a ausência das universidades no Brasil Colônia: “A universidade do Brasil foi a universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros [...] Nessa universidade graduaram-se mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.”

Durante o período Colonial e com a chegada da família real perdurou a criação de escolas isoladas de ensino superior, e ainda conforme Anísio Teixeira essa situação persistiu durante o Império e no limiar da República, tendo sido criada apenas em 1920, simbolicamente, a Universidade do Rio de Janeiro, pela reunião das escolas existentes.

Ternes (2006) assevera ainda que a tese fundamental de Anísio é que nossa história é essencialmente uma história de colonizado, com consequências decisivas na história da Educação brasileira, e considera o colonialismo do Brasil diferente dos outros verificados na América.

E para adentrar de outros modos na história, que não seja por meio da história Oficial, propõe-se estudá-la por meio de obras literárias, uma vez que literatura é manifestação artística, que obtém da linguagem sua matéria prima, remonta de uma existência milenar da qual pode se encontrar grandes produções a partir da Grécia Antiga. Todavia, o modo de concepção da literatura produzida no decorrer dos tempos, difere de um momento para outro, devido às mudanças sociais pelas quais passaram as civilizações.

Se atentarmos para a produção literária desenvolvida no Brasil do século XIX, poderá ser vistos contornos de ufanismo devido ao processo de independência pelo qual passara a antiga colônia, o que resultou no aprimoramento de uma literatura sentimental nacionalista com vistas a uma nova pátria. Conforme Cândido (2000), a literatura produzida no Brasil pode ser considerada parte de um esforço construtivo extenso, denotando o desígnio de colaborar para a distinção da nação. Durante a estética Romântica havia o senso de dever patriótico, o que fazia com que as obras fossem consideradas uma contribuição ao progresso. Essa visão não permaneceu no Realismo, e nas fases seguintes.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na primeira metade do século, devido à insurreição dos conflitos militares, bem como a Revolução Francesa, incitaram um novo modo de conceber a literatura, e é neste contexto que se concebe a literatura engajada.

A história literária nos mostra que as produções artísticas relacionaram-se de diversas formas com a sociedade e essa interrelação passou a ser analisada de modo a garantir um envolvimento entre as partes, pois a literatura pode ser considerada uma forma de expressão, segundo Wellek e Warren têm

se a possibilidade de utilizá-la como registro histórico parcial da sociedade, sendo assim o entrelaçamento literatura e sociedade faz com que tenha uma função social e não somente o de puro prazer estético. Desse modo, faz-se necessário distinguir e analisar o contexto histórico do período a ser investigado.

Os intelectuais do século XIX, como Rui Barbosa e de certa forma Machado de Assis, lutaram pela instituição do ensino público, depositando nela a esperança no combate ao atraso do país e como medida principal que levaria ao progresso da nação brasileira. Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. Dessa forma, a discussão sobre o conteúdo da escolarização popular tornou-se uma temática central e oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais. (SOUZA, 2000, p.1-2).

Como muitos intelectuais da época e na visão de alguns estudiosos, Machado de Assis preocupa-se com o tema da identidade nacional, como mostra John Gledson em seu artigo *A História do Brasil em Papéis avulsos de Machado de Assis*:

É preciso dizer, desde já que acredito que aqui mais do que nunca, as especulações de Machado de Assis se centram na questão da identidade nacional que tão frequentemente tem preocupado os intelectuais latino-americanos desde a independência. (GLEDSON, 1998. p. 18).

O período vivido por Machado de Assis pode ser considerado uma época de transição, de constantes transformações políticas, econômicas e culturais, afetando a sociedade e, portanto a Educação. Machado de Assis, presenciou o encontro desses dois mundos o que chega e o que se despede, ocupando-se o escritor em interpretá-lo em sua ficção. A obra de Machado de Assis segundo Astrogildo Pereira proporciona campo fértil de estudo:

Nesses contos muito se terá que estudar e aprender do nosso passado, na sua obra, melhor que em qualquer outra, encontramos uma imagem do conjunto mais expressiva do fenômeno brasileiro normal, isto é da gente e da terra em suas manifestações normais, cotidianas, correntes. As criaturas envolvidas na complicação e nos conflitos que ele explorou nos seus livros são a réplica literária de outras criaturas de carne e osso, que viveram em dado momento histórico num dado meio social. (RODRIGUES, 1982, p. 17.).

Ao analisarmos a literatura de Machado de Assis percebe-se que a mesma apresenta-se de suma importância para expansão de conhecimentos acerca da sociedade e da Educação do século XIX, expondo permanências e alterações, ou seja, práticas comuns ou não à escola do século XXI. A literatura machadiana é, portanto perfeitamente cabível às inquietações do presente. Em suma, o

assunto abordado, com fins de se tornar uma futura tese de doutorado, exige um conjunto de análises relativamente amplas, ao que se propõe o presente projeto no decorrer da pesquisa.

Para Bosi (2007, p. 11):

O objeto principal de Machado de Assis é o comportamento humano. Esse horizonte é atingido mediante a percepção de palavras, pensamentos, obras e silêncios de homens e mulheres que viveram no Rio de Janeiro durante o Segundo Império.

Ainda em Bosi (2007) averigua-se que os olhos do romancista refletem o objeto de sua transformação, podendo dessa forma a literatura refletir a sociedade e vice-versa.

É importante ressaltar que para realizar um estudo dessa dimensão e propor alguma discussão acerca da obra machadiana faz-se necessárias inúmeras leituras e debates em torno de sua fortuna crítica, bem como o estudo e releitura de sua obra, vista a proposta de compreender a construção de alguns personagens da obra de Machado e sua formação intelectual, e ainda, pesquisar a formação intelectual da sociedade moderna da segunda metade do século XIX, para assim tentar perceber perfil educacional.

Sendo assim, o desenvolvimento desta tese, dar-se-á a partir de sucessivas leituras e reflexões que se propará a desenvolver no decorrer do curso. Entende-se que somente através da leitura, e análise reflexiva de documentos, escritos às vezes pela própria burguesia, é possível compreender as reais necessidades e o que almejavam.

Um trabalho de pesquisa científica em que se analise o conteúdo literário de um período terá que, não só concentrar-se no conjunto da obra, mas realizar um estudo e debate dos processos sociais e políticos pertinentes ao período. Somente através da pesquisa podemos desvelar o objeto de investigação, e este desvelar tem como objetivo conhecer o incógnito. Canezin, afirma “o desconhecido como tal é plena escuridão. O conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios dessa escuridão” e acrescenta: “o conhecimento é sempre aperfeiçoamento de um conhecimento anterior que se põe em dúvida, que se nega” (CANEZIN, 2009, p. 93).

Segundo Ludke e André (1996), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de construir uma amostra do saber. Esse conhecimento é não só produto da curiosidade, da inquietação, da argúcia e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já cogitaram o assunto anteriormente.

Para realizar o projeto far-se-á pesquisa bibliográfica que é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influencia todas as etapas de uma pesquisa à medida que permite o embasamento teórico. Para tal faz-se também necessário à revisão da literatura que deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, a fim de separar o material que tenha validade daqueles que não tem.

Além da pesquisa bibliográfica será necessária também uma análise documental, para qual se proporá uma visita *in locu* à Casa Machado de Assis, Academia Brasileira de Letras, e a Biblioteca Nacional situadas no estado do Rio de Janeiro, com o intuito de averiguar e investigar livros e documentos importantes para o conhecimento profundo do tema em investigação.

Conforme Lakatos (2007, p. 185) observa a Pesquisa bibliográfica é a “fonte secundária, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”. Ela ressalva ainda que sua finalidade seja “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Por outro lado Reis (2008, p. 51) demonstra que a pesquisa bibliográfica é a “técnica que auxilia o estudante a fazer a revisão da literatura possibilitando conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que fundamentarão a análise do tema e do objeto de estudo escolhido”.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica será considerada o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

Procurar-se-á ao longo da pesquisa percorrer os caminhos da pesquisa bibliográfica, bem como pesquisa e análise documental a leitura, seleção e análise crítica dos textos escolhidos para que se possa alcançar conhecimento mais profundo do tema em estudo de forma a gerar posicionamento perante o debate.

Propõe-se ainda, que a análise conteudística de forma que se assente nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem, e “linguagem entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão de existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.” (FRANCO, 2003, p. 14).

Far-se-á necessário de igual modo, após o estudo analítico do referencial teórico escolhido, um estudo comparativo de textos e autores diversificados que se apresenta de suma importância para o desenvolvimento do estudo, visando o confronto de realidades vistas óticas diversas em períodos próximos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABL MACHADO DE ASSIS (obra completa). Disponível em: www.machadodeassis.org.br. Acesso em: 09 de setembro de 2011.

ASSIS, Machado. Obra Completa. Disponível em: machado.mec.gov.br. Acesso em : 13 de setembro de 2011.

AUERBACH, Erich. *La cour et La Ville*. In: COSTA, Lima Luiz (org.). *Teoria da literatura e suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

AZEVEDO, Fernando de. *Cultura Brasileira*. São Paulo: USP, 1971. BAPTISTA, Abel Barros. *A formação do nome*. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

_____. *Autobiografias: solicitação do livro na ficção de Machado de Assis*. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

BARBOZA FILHO, Ruben. *Tradição e artifício: iberismo e barroco na formação americana*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. CAMPI. Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. v. 1 e 2.

CANEZIN, Maria Tereza. *Introdução á teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: UCG-GO 2001

_____. NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação em ciências humanas*. Goiânia: PUC-GO, 2009. Disponível em: <<http://educativa.ucg.br>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. *Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil*. Centro de Estudos Direito e Sociedade – Caderno CEDES n. 09. Rio de Janeiro: IUPERJ. Disponível em: <<http://cedes.iesp.uerj.br/PDF/cadernos/cadernos%209%20-%20organizacao%20intelectuais9.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e Utopia na construção da Universidade*. Goiânia: UFG, 1996.

ELIAS, Norberto. *Sobre o tempo*. São Paulo: Jorge Zahar, 1998.

FARIA, João Roberto. (org.). *Machado de Assis: do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008. FRANCO, Maria Laura. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Global, 1990.

GLEDSON, John. *A História do Brasil em Papéis Avulsos de Machado de Assis*. In: *A História Contada: Capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HESPANHA, Antônio Manuel. As vésperas do Leviathan: Instituições e poder político, Portugal – século XVII. Coimbra: Almedina, 1994.

KANTOROVICZ, Ernest H. Os dois corpos do Rei. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5. ed. 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. – São Paulo: Atlas 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. Vida e obra de Machado de Assis: aprendizado. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. v. 1

_____. Vida e obra de Machado de Assis: ascensão. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. v. 2

_____. Vida e obra de Machado de Assis: maturidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. v. 3

Vida e obra de Machado de Assis: apogeu. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. v. 4

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MOTTA, Jehovah. Formação oficial do exército. Rio de Janeiro: Cia Brasileira de Artes Gráfica, 1996.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo; FERREIRA, Suely. Universidade, sociedade e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (coord.). Pensamento educacional brasileiro. Goiânia: PUC de Goiás, 2006.

REIS, Ricardo. A importância do professor. Disponível em: <<http://www2.catho.com.br/jcs/imputer-viewphtml?Id=2424>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

RODRIGUES, José Honório. A pesquisa histórica no Brasil. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

SCHWARZ, Roberto. Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

_____. Um mestre na periferia do capitalismo - Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos CEDES v.20, n.51, Campinas, nov.2000. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57784043/SOUZA-Rosa-Inovacao-educacional-no-seculo-XIX>> Acesso em: 30 ago. 2011.

TERNES, José. A noção de ciência e de educação em Anísio Teixeira: considerações preliminares. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria Araújo. (coord.). Pensamento educacional brasileiro. Goiânia: PUC de Goiás, 2006.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Teoria da literatura. 3. ed. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa:Publicações Europa-América, 1971.

WERNECK VIANNA, Luiz. Liberalismo e sindicato no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

VERISSIMO, José. História da Literatura Brasileira - de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. (Col. Documentos brasileiros, nº 74). Cap XIX, Machado de Assis p. 343-359.

ROMERO, Sílvio. História da literatura brasileira. 5ª Ed. Organizada e prefaciada por Nelson Romero. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. V. 5, pp. 16171638.

NOTAS

¹Pathos é a argumentação baseada no estado emocional do receptor (ouvinte, leitor); Ethos é a argumentação baseado no caráter do orador, autor.

² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Verbete elaborado por César de Alencar Arnaut de Toledo, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Capítulo 3

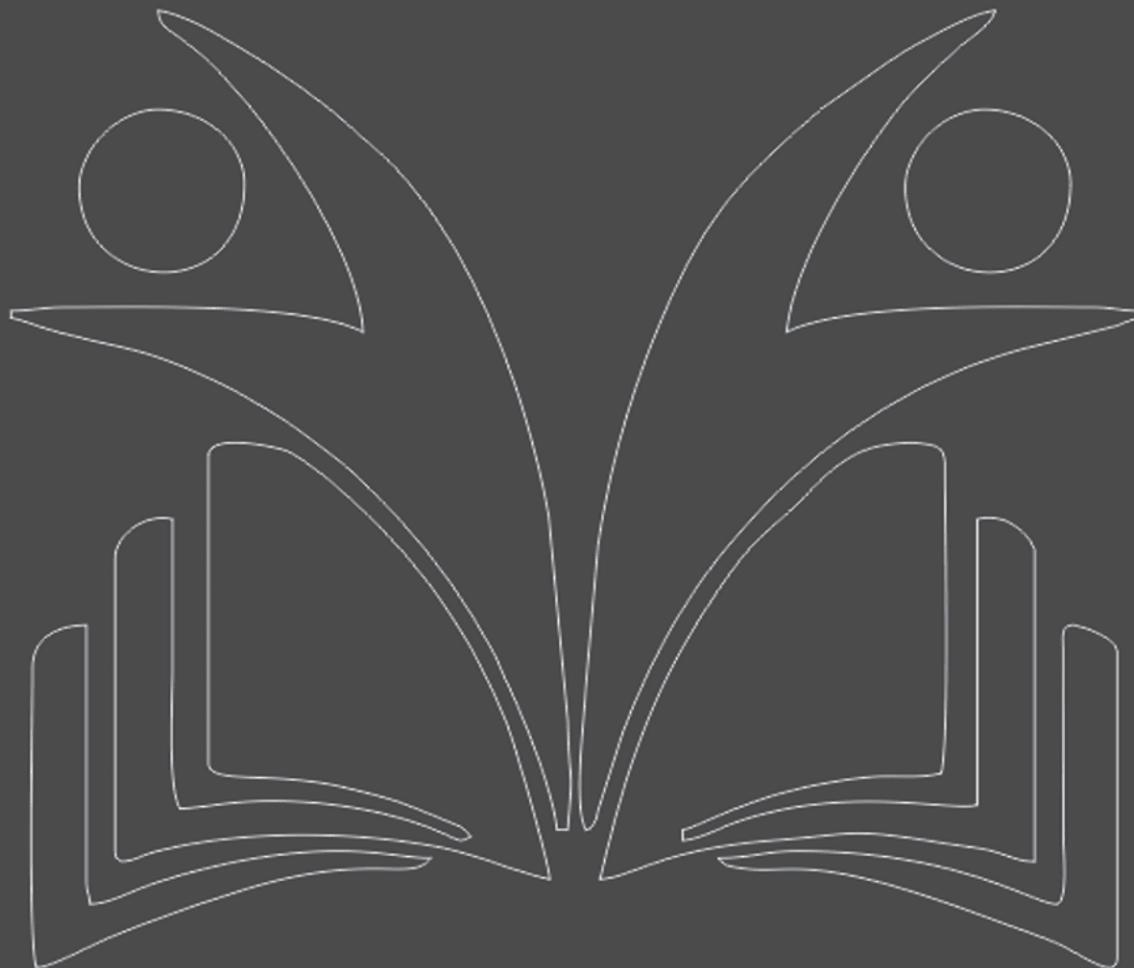


10.37423/230507701

O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE CONTINUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS

Marcio Aparecido Franco de Godoy Fazolin

Colégio da Polícia Militar - Cruz Azul de São Paulo



Resumo: Uma alfabetização eficiente tem como principal característica a construção da personalidade do indivíduo para que sua participação seja crítica e dinâmica na sociedade em que vive. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda sobre a importância do jogo como estratégia e recurso didático no que se refere às resoluções de problemas (MEC, 2020). A alfabetização por meio do jogo fomenta ao educando a construção de novas descobertas, desenvolve e aprimora a personalidade. O objetivo desse trabalho foi evidenciar como o jogo pedagógico é uma ferramenta valiosa e complementar para o processo de alfabetização. Foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo sistemática, de estudos considerados importantes no que se refere à temática abordada. Autores como, Piaget, Vigotski, Wallon e Freire, concordam que a alfabetização depende de diferentes fatores da vida da criança e que esse é um processo que está além de ler e escrever. A partir do desenvolvimento realizado, ficou claro que o jogo pedagógico é uma ferramenta importante no processo de alfabetização. Os jogos, sejam de campo ou digitais, promovem de forma satisfatória o desenvolvimento social, moral, motor e cognitivo, auxiliando na formação integral do indivíduo.

Palavras-chave: Alfabetização, jogo pedagógico, lúdico

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, os desafios da alfabetização têm se tornado um tema norteador de diversas investigações acadêmicas. No que se refere à alfabetização de alunos do ensino fundamental, sobretudo, nos anos iniciais, trata-se de um processo complexo. Propondo uma visão crítica e reflexiva, as diferentes áreas de conhecimento, como educação física, ciências, matemática, psicologia, sociologia, linguística e pedagogia, afirmam que o desempenho do aluno não depende somente da aceitação e compreensão de uma disciplina isolada, mas da interação entre o currículo, professores, alunos e pais. No entanto, a aprendizagem pode ser influenciada por diferentes fatores, como por exemplo, aspectos sociais, morais, culturais, físicos e as diferentes técnicas de ensinagem (FREIRE, 1997; EMERIQUE, 2003).

Na tentativa de investigar um método consistente, que auxilie o professor, e incentive o aluno a aprender, Piaget apud Kamii e Devries (1991) abarcam sobre ações não convencionais. Tendo como um dos princípios a integração social entre colegas, o jogo pedagógico torna-se indispensável para o desenvolvimento moral e intelectual das crianças e faz com que as aulas se tornem mais atrativas, tanto para o aluno quanto para o professor. Pensando na aprendizagem por meio do jogo, é inegável que a criança aprende brincando, pois, o lúdico do momento promove a aprendizagem moral por conta das regras estabelecidas. Os jogos em grupo demonstram que é necessário trabalhar em equipe e com regularidade para alcançar o objetivo proposto, sem desrespeitar as regras e os limites do outro (GRANDO, 2002).

Os jogos quando utilizados como instrumento pedagógico, sejam estes de campo ou digitais, fomentam o desenvolvimento dos aspectos, motores e cognitivos. A linguagem simbólica do jogo permite que a criança possa imaginar criar e experimentar novas situações de aprendizagem, agindo como um facilitador na alfabetização do sujeito. As ações cognitivas são permeadas nas estratégias utilizadas para jogar, bem como, as ações motoras para realização da atividade proposta. A ludicidade e espontaneidade do jogo provoca uma ação mental que desenvolve o aspecto cognitivo daquele que participa (MAGILL apud FAZOLIN et al 2006; FAZOLIN et AL, 2006) faz referência à prática cognitiva junto a capacidade imaginária, atribuindo estes aspectos também ao ato motor, vivenciado durante uma situação do jogo pedagógico. Além disso, o aspecto lúdico causado pelo momento faz com que a criança se envolva completamente com a situação, pois, para a criança, o jogo é sério e deve ser tratado como tal. A seriedade com que a criança joga, permite que está compreenda as informações e questionem diversas situações (BROTTO, 2002).

Assim, pensando nas ações que permeiam das diferentes estratégias fomentadoras das práticas pedagógicas, sobretudo no contexto da alfabetização, este trabalho pretende investigar, a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica, em que medida o jogo pedagógico auxilia no processo de alfabetização em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A presente investigação tem como objetivo evidenciar como o jogo pedagógico pode ser uma ferramenta valiosa para o processo de alfabetização. O trabalho parte da hipótese que o jogo pedagógico pode auxiliar na alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O referencial teórico utilizado será a luz de autores como Piaget, Kamii e outros, uma vez que transcorrem por princípios didáticos que abordam a utilização de materiais e situações concretas que enriquecem a aprendizagem dos alunos. É neste sentido que o jogo se faz um importante instrumento para o processo de alfabetização de maneira lúdica e assume uma concepção teórica pelas mais diversas formas de inserção no ambiente escolar. Ainda autores como Wallon (1995), Freire (1997) e Rocha (2005), abordam a imaginação junto ao jogo do faz de conta, coexistindo uma ação mental para o desenvolvimento cognitivo, ressaltando a importância do referido exercício para o aprendizado do aluno de maneira global, estabelecendo um elo entre o movimento e o desenvolvimento mental.

Em seu desenvolvimento, o presente estudo transcorre pelo conceito da alfabetização e vai além deste processo, demonstrando que este é um ato transcende a leitura e a escrita. A interação entre o lúdico e a alfabetização, observado no jogo pedagógico aponta que este é um método capaz de realizar ações que auxiliam no processo. Por fim, corroborando com autores da área, este trabalho sugere que a alfabetização é decorrente das diversas situações sociais, sobretudo nas ações lúdicas vivenciadas pelas crianças.

DESENVOLVIMENTO

ALFABETIZAÇÃO

Nos últimos anos, o desafio de alfabetizar propõe longas discussões aos educadores. Inúmeras investigações acadêmicas são desenvolvidas para elucidar as mais variadas situações no que se refere à alfabetização. Idealizada como uma construção social implícita na história do indivíduo, a alfabetização, em seu significado, é denominada como o ato de ensinar o código da língua escrita, ou seja, ensinar a ler e a escrever (SOARES, 1985; GIROUX, 1990). Em meio a este processo, a criança desenvolve habilidades para compreender os significados dos códigos, codificando ao escrever e a

decodificando na leitura. Tal ação permite que o aluno possa expressar-se por meio da língua escrita e a compreender o ato de comunicar-se de tal forma.

É fato que a escola é o principal órgão de educação, uma vez que este é o lugar pressuposto para a aprendizagem dos princípios pedagógicos e suas características, sociais, morais, culturais, cognitivas e motoras para formação dos alunos como cidadãos. Este processo de desenvolvimento ocorre na escola, porém, para que isso se torne possível, gestores e educadores devem estabelecer vínculos com a sociedade e desenvolver métodos para alfabetizar alunos com maior eficiência (WAICHMAN, 1997).

Uma alfabetização eficiente interfere na construção da personalidade do indivíduo, o que possibilita participação na sociedade de forma crítica e dinâmica. Como um processo contínuo, demonstra que a criança é parte deste, pois, constrói o próprio conhecimento durante todo o período de sua vida enquanto ser social (PIAGET apud FERREIRO, 1996; 1999). Contudo, existem fatores que podem influenciar no desenvolvimento do aluno durante o processo de alfabetização. Além do papel do professor, o meio em que o educando está inserido também influencia em seu desenvolvimento. Dentre eles, a atmosfera sociocultural, por exemplo, pode promover ações que provocam o aprendizado, pois, a interação com adultos letrados, auxilia no processo da leitura e da escrita (NEVES, 2013).

Outro fator influente no letramento do aluno são os procedimentos utilizados para tal finalidade. Muito se tem verbalizado sobre as causas da frustração dos métodos de alfabetização. Assim sendo, diferentes áreas do conhecimento abarcam nas investigações sobre as dificuldades de alfabetizar, como a Psicologia, a Linguística e a Pedagogia.

[...] buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequado às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (Soares, Magda. 2011. p.14).

Por esta razão, Neves (2013) propõe que a escola deve promover um ambiente facilitador da autonomia e aprendizagem, utilizando métodos que auxiliem para busca do desenvolvimento integral do aluno. Em suas palavras, a autora aponta ainda:

Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, brincadeiras e literatura infantil. Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, para que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída (NEVES, 2013, pag. 15).

Nesse sentido, a alfabetização deve ser realizada a partir de práticas criativas, como o jogo, pois, tanto o educador, como o educando compartilham de um espaço que além de alfabetizador e de letramento, é também prazeroso. A sala de aula precisa de ações que demonstrem a presença da criança, permitindo que ela se sinta a vontade e segura no lugar em que passa parte da sua vida. Esta segurança pode ser gerada pela presença da ludicidade do jogo (NEVES, 2013).

A ação educativa a partir do lúdico faz com que a criança deixe fruir de suas emoções e sentimentos na vivência daquele momento. Dessa forma, Werneck (2003) aponta que com o caráter lúdico: *“... a sensação é de que a vivência valeu a pena, sendo mantido o desejo de repeti-la e de conquistar novos desafios”* (p. 37). Nesta concepção, a experiência do jogo promove resultados relevantes em termos de desenvolvimento, uma vez que o lúdico é construído culturalmente acerca de vários fatores sociais e por isso ele colabora em cada grupo social, nas diferentes contextualizações e épocas. Corroborando com essa linha de pensamento, Neves (2013) afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. A inserção do aspecto lúdico na alfabetização facilita a aprendizagem, o desenvolvimento social, pessoal e cultural e colabora com a boa saúde mental e física do indivíduo para vida toda... É através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que está inserida, a ele se integrando, se adaptando às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social (NEVES, 2013, p. 17 e 18).

Portanto, nota-se que a alfabetização para ser eficiente, deve acontecer de maneira que suas ações sejam parte do aluno e nada mais evidente e satisfatório que a presença do lúdico. Em apoio a essa afirmação, Vigotski (1989) demonstra que a influencia do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme e que a mesma aprende a agir em uma esfera cognitiva. E que ao contrario de uma esfera visual externa, esse aluno depende das motivações e tendências internas, para então, adquirir uma alfabetização significativa e incorporar um melhor rendimento escolar. Ainda de acordo com Vigotsky (1987, pag. 97) esse tipo de ação:

“... cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz”.

Em suma, é visto que a função do educador é primordial para que esse instrumento seja eficaz. É claro que para tudo isso ser possível, em meio a sua formação inicial ou continuada, os educadores, seja nos anos iniciais ou no ensino fundamental, proponha uma alfabetização também por meio da ação lúdica. Esse é um desafio que vem se tornando uma alternativa para o processo ensino aprendizagem, uma vez que o ato de ensinar não deve ser transferir o conhecimento, mas estabelecer possibilidades para a própria construção deste. E é por meio do lúdico que esse processo do conhecimento é concretizado pelas crianças (FREIRE, 1996).

O JOGO E ALFABETIZAÇÃO

Por muito tempo ensinar confundia-se com transmitir o conhecimento adquirido. Nesta perspectiva, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor como um mero transmissor. Mediante a essa situação, no que diz respeito à metodologia utilizada, o jogo tem sido amplamente investigado como uma ferramenta ideal para o aprendizado e alfabetização dos alunos, pois, estimula o interesse do aluno (MORATORI, 2003).

Ao investigar o jogo, Grando (2002) aponta que a sala de aula é capaz de utilizar esta ferramenta para aprendizagem por promover a compreensão e desenvolvimento dos aspectos cognitivos. A autora evidencia, ainda, que as definições de uma metodologia de trabalho com jogos em sala de aula, é somente possível com auxílio da Psicologia, onde o sujeito é o agente da dinâmica do próprio processo de aprendizagem e não mais um simples assimilador de conhecimentos transmitidos. Dentre as conceituações do jogo, Huizinga (1990) descreve essa atividade como sendo:

Atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Huizinga, 1990 p.16)

A partir desta definição é visto que as manifestações humanas estão inseridas no jogo, como a competição, o respeito às regras e o direito de participar. A BNCC aponta sobre a importância do jogo como estratégia e recurso didático, com exemplos práticos que incentivam o desenvolvimento de habilidades específicas e a resolução de problemas (MEC, 2020). Em vista disso, Kishimoto (1996, p.

96) acrescenta que: *“As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente”*. É possível identificar nas palavras do autor, que a construção do conhecimento acontece à medida que a criança joga, estabelecendo um objetivo comum por meio de uma estruturação lógica daquilo que lhe é proposto (PIAGET apud KISHIMOTO, 1996).

Além, da perspectiva do desenvolvimento lógico da criança, o ato de jogar permite que a mesma seja capaz de produzir seu próprio conhecimento. E diante das diferentes características, o jogo é então pedagógico, considerado um importante meio educacional. O jogo proporciona o desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas, cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora. Contribui também na aquisição da autonomia, senso crítico, criativo, de responsabilidade e de cooperação daqueles que jogam (MORATORI, 2003).

Em meio a toda discussão, é visto que em sua totalidade, a alfabetização por meio do jogo, fomenta ao educando a construção de novas descobertas, desenvolve e aprimora a personalidade. Esta ferramenta simboliza um instrumento pedagógico que leva o educador à condição de condutor, estimulador e avaliador de uma aprendizagem lúdica (MORATORI, 2003). No que se refere à concepção elucidada pela teoria piagetiana, o jogo consiste em uma assimilação funcional em meio a um exercício individual anteriormente aprendido. Tal ato gera um sentimento de prazer que se faz presente no momento de ludicidade e pelo domínio sobre as ações vivenciadas. Portanto, segundo Piaget apud Faria (1995), o jogo tem a função de consolidar esquemas já formados e proporcionar prazer ou equilíbrio emocional a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo evidenciar como o jogo pedagógico pode ser uma ferramenta valiosa para o processo de alfabetização. De acordo com a hipótese inicial, este trabalho demonstrou que o jogo, devido à ludicidade presente neste tipo de ferramenta auxilia no processo investigado. Ficou claro que a alfabetização é um processo que vai além de ler e escrever. Este um ato dependente de diversos fatores, como metodologia empregada e faz parte da vida das pessoas, pois, acontece na escola e em todas as ações e esferas sociais (WAICHMAN, 1997).

Para uma alfabetização satisfatória, Huizinga, (1990), Kishimoto (1995), Werneck (2003) e Neves (2013) apontam sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta ação incentiva à intelectualidade dos indivíduos. Conforme Grando (2002), tal ação cognitiva deve ser

realizada em sala de aula e por meio do lúdico, permite que os participantes sejam capazes de solucionar os diferentes problemas ocorridos também de forma cooperativa (BROTO, 2002). O jogo pedagógico se faz cada vez mais presente nas salas de aula, permeando todo o currículo escolar. A interação entre o lúdico e a alfabetização não é um processo complexo, no entanto é preciso compreender o verdadeiro ato de alfabetizar por meio do lúdico e formar um cidadão capaz de exercer de forma reflexiva uma ação de cidadania.

REFERÊNCIAS

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos – O Jogo e o Esporte Como Um Exercício de Convivência. Projeto Cooperação, 2002.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2020.

EMERIQUE, P. S., Brincaprende: Dicas lúdicas para pais e professores, Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FAZOLIN, M. A. F. DE G., TAFNER, P. H., MERCADANTE, L. A., GRANDO, R. C. – Buscando Relações entre habilidades motoras e aspectos cognitivos em um jogo livre. Revista PLURALIS, Centro Universitário Amparense, UNIFIA, Editora Foca, Nº 4, Amparo, SP: 2006.

FREIRE, J. B. – Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física - São Paulo – Scipione, 1997 – 4ª edição 2003.

_____. O jogo: Entre o riso e o choro – Campinas, São Paulo – Editores Associados, 2002.

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula / Regina Célia Grandó. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000.

KAMII, C. – Jogos em grupo na Educação Infantil: Implicações da teoria de Piaget: Trajetória Cultural, São Paulo: 1991.

ROCHA, M. S. P. DE MOURA. L. DA, Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional - 2. ed, ver, - Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. GIROUX, Henry. "Alfabetização e a pedagogia do empowerment político." FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 1993.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KAMII, C., DEVRIES, R. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações na teoria de Piaget. tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem. UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. NEVES, Tainá Monteiro. A brincadeira, o jogo, o lúdico e a literatura infantil nas salas de alfabetização. São Paulo, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2011.

WAICHMAN, P., Tempo livre e recreação: Um desafio pedagógico – Campinas, São Paulo: Papirus, 1997 (Coleção Fazer/Lazer).

WERNECK, C. L.G., ISAYAMA, H. F. – Lazer. Recreação e educação física, Belo Horizonte: Autentica 2003.

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, Lev. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Capítulo 4



10.37423/230507747

USO DE ÓLEO RESIDUAL NA PRODUÇÃO DE SABÃO: UM PROJETO EXTENSIONISTA A PARTIR DE AULAS DE QUÍMICA

Priscila Ferreira de Oliveira

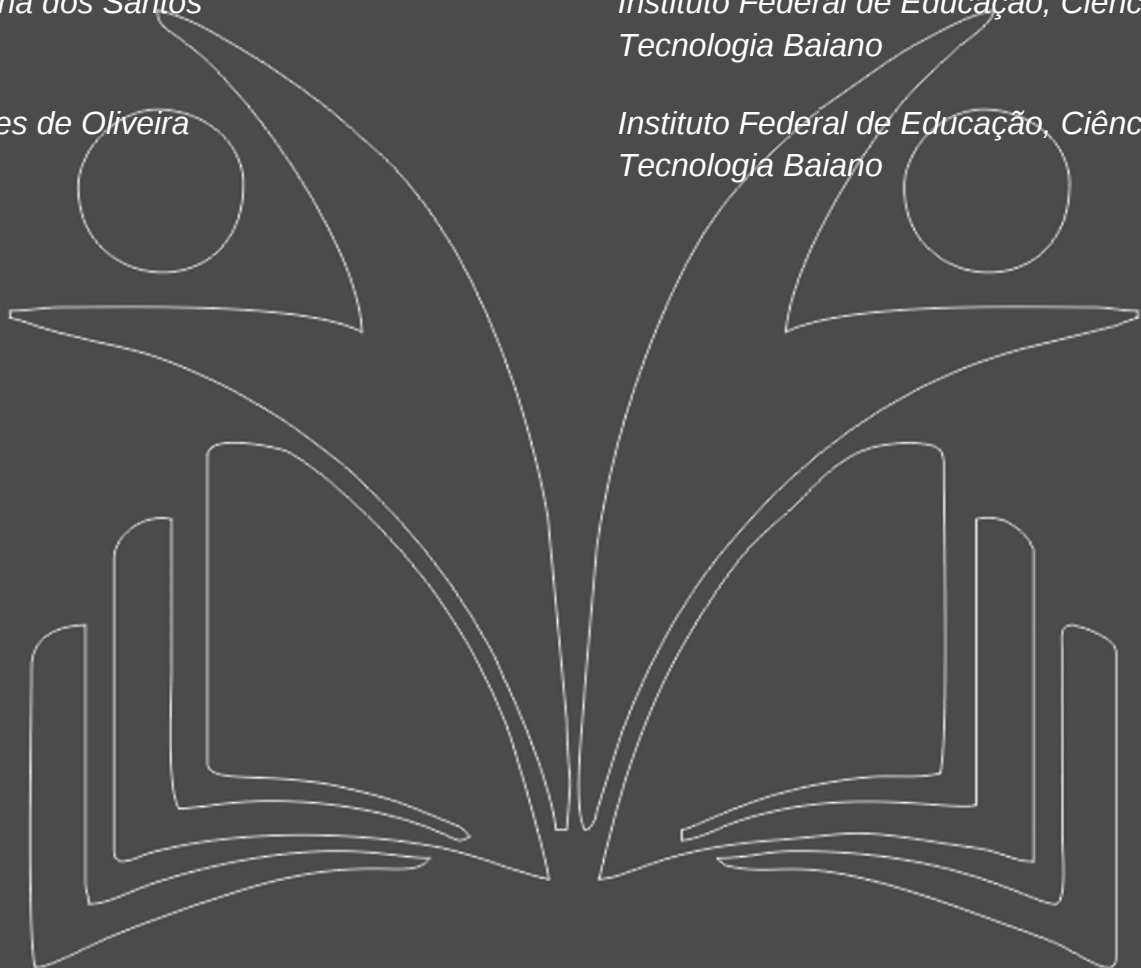
*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano*

Lívia Santana dos Santos

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano*

Gabriel Alves de Oliveira

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano*



INTRODUÇÃO

Há pouco tempo enfrentamos uma situação de pandemia por COVID- 19, cujo vírus foi combatido com distanciamento social, uso de máscara, vacina e, como no caso de diversas outras doenças, as principais ações são relacionadas à desinfecção. Nesse sentido, a produção de materiais sanitizantes e as instruções de uso adequado foram ações importantíssimas.

A condição de pandemia levou a uma situação de ensino remoto e, apesar disso, durante as aulas de química orgânica, ministradas no bacharelado em engenharia agrônômica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Teixeira de Freitas (IF Baiano TDF), os discentes apresentaram seminários práticos da disciplina. Um dos grupos apresentou passo a passo como produzir sabão com óleo doméstico residual. Daí surgiu a ideia de, no retorno às atividades presenciais, desenvolver um projeto de extensão com foco no recebimento de óleo usado e a oferta de oficinas para a produção de sabão.

O projeto desenvolvido no IF Baiano TDF teve por objetivo fornecer aporte à comunidade interna e externa ao *campus*, ofertando ciclos formativos (oficinas) para produção de sabão e instrução para usos adequados.

JUSTIFICATIVA

Realizando buscas em *websites* de pesquisa são encontrados poucos pontos de coletas de óleo residual no Estado da Bahia, atividade que também tem sido desempenhada por algumas instituições públicas de ensino, o que é de suma importância para que projetos se tornem expressivos, visando beneficiar diretamente à população a partir da coleta desse material. Tendo em vista que, uma considerável parcela da população não compreende os impactos ambientais causados pelo descarte inadequado de óleo residual e, também, desconhece o potencial desse material como matéria-prima para geração de renda, o incentivo a projetos de pesquisa voltados a essa ação, ainda não são amplamente impulsionados.

O IF Baiano *campus* Teixeira de Freitas já realizou projeto de produção de sabão com a comunidade externa, mas é importante que projetos de mesmo escopo sejam desenvolvidos/continuados, ofertando a formação a um número maior de pessoas, internamente junto à comunidade acadêmica assim como, junto às comunidades tradicionais da região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O descarte incorreto do óleo doméstico usado é um assunto de grande relevância, haja vista a contaminação ambiental ocasionada por esse resíduo (SOUZA, JÚNIOR; 2020). O destino inadequado desse resíduo causa contaminação do meio ambiente, provocando grandes impactos ambientais como: entupimento de redes de esgoto, contaminação de lençóis freáticos e outros problemas causados à fauna e flora nos sistemas contaminados.

Ao mesmo tempo o óleo residual doméstico é um material com potencial para ser usado como matéria prima para produção de sabão. A produção de sabão com óleo residual acaba atendendo à pelo menos três demandas: evitar o descarte inadequado de óleo; produzir um agente de limpeza (desinfecção) e gerar renda. Tal como apresentado na reportagem intitulada *‘No combate à pobreza e pandemia: Angola Leste produz sabão caseiro’* (NHANGA, 2020), *que mostrou a importância da organização de grupos para produção de sabão como uma possível ação de combate aos males ocorridos durante a pandemia por COVID-19, como a falta de renda e de produtos de limpeza.*

A reação de saponificação, envolvida na produção de sabão, é conhecida pelo homem há mais de 2000 anos e pode ter surgido através da fervura de gorduras com cinzas. A reação consiste na transformação de gorduras e óleos em sabão na presença de uma base (UCHIMURA, 2007). Logo, óleos de descarte doméstico podem ser usados na produção de sabão. Além de ser um processo simples feito a partir de insumos baratos, gera um produto com valor agregado que pode implicar na geração de renda de seus produtores.

METODOLOGIA DA EXECUÇÃO DO PROJETO

Inicialmente publicaram-se informes digitais sobre o recolhimento de óleo residual no IF Baiano *campus* Teixeira de Freitas.

Posteriormente ao recebimento e aquisição de óleo usado, outros materiais foram comprados para que fosse possível ofertar as oficinas no campus (aos discentes) e à comunidade externa.

O discente bolsista do projeto de extensão realizou experimentos a fim de testar qual seria a melhor proporção de mistura entre os reagentes utilizados.

Por fim as oficinas foram organizadas e apresentadas em duas etapas. A primeira etapa foi para realização de atividades de educação ambiental, apresentando-se os tipos de poluição existentes, os

impactos causados pelo óleo nos recursos hídricos e a importância de se buscar um descarte adequado para este resíduo. Na segunda etapa da oficina houve a produção do sabão, que executada pelos participantes sob orientação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os testes realizados pelo discente bolsista, a proporção de reagentes escolhida para aplicação nas oficinas foi de 5L de óleo, 3 L de água, 1 L de etanol e 1 kg de soda cáustica. A metodologia aplicada foi dissolver a soda cáustica na água em balde plástico de polipropileno. A essa mistura adicionaram-se 5L de óleo usado e coado. A soda cáustica foi acrescentada a essa mistura sob agitação por cerca de 15 minutos (Figura 1).



Figura 1: Materiais obtidos nos testes realizados no laboratório do IF Baiano campus Teixeira de Freitas

Fonte: Arquivo pessoal

A produção de sabão se dá pela reação entre ácidos graxos de cadeias longas (óleos e gorduras) e base inorgânica forte, geralmente utiliza-se o hidróxido de sódio (soda cáustica). Dessa forma quando a oficina foi ministrada aos discentes do *campus*, a reação de saponificação foi explicada em termos químicos.

Durante a oficina alguns estudantes mencionaram que tinham familiares que produziam sabão com óleo residual e, ainda com óleos extraídos de espécies vegetais abundantes na região, tal como o de coco, porém sem fins lucrativos.

A ONG Paspas (Figura 2), cuja sede está situada na cidade de Teixeira de Freitas já é, frequentemente, atendida pelo IF Baiano em projetos extensionistas. Na oficina ministrada deu-se ênfase nas questões ambientais e na prática de produção de sabão. Dentre os cerca de 20 participantes, 5 mencionaram que estavam familiarizados com a produção de sabão, inclusive utilizando sebo (origem animal), que também é um material residual de diversas propriedades rurais da região. Essas pessoas relataram que

faziam uso particular -doméstico- do sabão que produziam. Outros se interessaram pela possibilidade de geração de renda a partir da produção de sabão de forma rudimentar.

Figura 2: Oficina realizada na ONG Paspas



Fonte: Arquivo pessoal

A Comunidade Quilombola de Volta Miúda, localizada no Extremo Sul da Bahia, no município de Caravelas, possui diversos grupos estruturados a fim de organizar e tornar mais eficiente as ações da comunidade, inclusive no que tange aos materiais que produzem. A oficina ofertada na comunidade foi assistida por um grupo de mulheres que atuam no Projeto de Fibras e Derivados de Mandioca (Figura 3). Apesar de muitas delas produzirem sabão para uso doméstico, elas não tinham conhecimento sobre os impactos ambientais causados pelo descarte inadequado de óleo. Assim como nas oficinas ofertadas no *campus* e na ONG, as participantes foram instruídas sobre o uso de materiais, o que incluiu a fita para determinação de pH e EPI's (Equipamentos de Proteção Individual), assim como nas outras oficinas ofertadas, embora muitas pessoas tenham conhecimentos básicos sobre a produção de sabão, a maioria não considerou a atividade como fonte de renda.

Figura 3. Oficina ministrada na comunidade Quilombola de Volta miúda



Fonte: Arquivo pessoal

CONCLUSÃO

A partir das oficinas ofertadas, oportunizou-se aos discentes do IF Baiano TDF o contato prático com tópicos estudados em Química (ligações químicas, reações, estequiometria), produção textual e assuntos relacionados à formação técnica (empreendedorismo e inovação).

Nas oficinas ofertadas ao público externo, além de tratarem das questões ambientais, pode-se fomentar a atividade de produção de sabão como fonte de renda, além de conscientizar os participantes quanto aos impactos ambientais causados pelo descarte indevido de óleos residuais.

Além disso, participantes da oficina em Volta Miúda compartilharam as “receitas” de produção de sabão, que resultam de saberes ancestrais que utilizam eficientemente técnicas e conceitos químicos com os óleos residuais empregados na produção de sabão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi de extrema importância, pois contribuiu para a redução do descarte inadequado de óleo residual, incentivou a prática de produção de sabão para a geração de fonte de renda tanto dos participantes das oficinas internas, quanto externas ao IF Baiano TDF, além disso, o discente bolsista pode desenvolver as práticas estudadas na disciplina de química orgânica e experienciar as atividades extensionistas junto à comunidade externa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBIENTE BRASIL. 2010. Reciclar óleo de cozinha pode contribuir para diminuir aquecimento global. Disponível em:< <http://www.agenciabrasil.gov.br/>> Acesso em 01 de set. 2021.

ALBERICI, R. M. & PONTES, F. F. F. Reciclagem do óleo comestível usado através da fabricação do sabão. Espírito Santo do Pinhal, V.1,n.1,p 073-076, dez; 2003.

AMBIENTE BRASIL. 2010. Programas e projetos. Disponível em:<<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=residuos/index.php3&conteudo=/residuos/programas.html>> Acesso em 01 de set. 2021.

BIODIESEL BR. 2010. Reciclagem de óleo de cozinha. Disponível em:<<http://www.biodieselbr.com/noticias/biodiesel/reciclagem-oleo-cozinha-10-07-07.html>> Acesso em 01 de set. 2022.

NHANGA, J. G. S. No combate à pobreza e pandemia: Angola Leste produz sabão caseiro. UMNS-Angola. 2020. Disponível em <<https://www.umnews.org/pt/news/no-combate-a-pobreza-e-pandemia-angola-leste-produz-sabao-caseiro>> Acesso em: 14 de nov. 2021.

RABELO, R. A.; FERREIRA O. M. Coleta seletiva de óleo residual de fritura para aproveitamento Industrial. Universidade Católica de Goiás – Departamento de Engenharia – Engenharia Ambiental. Disponível em:<<http://www.ucg.br/ucg/prope/cpgss/ArquivosUpload/36/file//ColetaSeletivaIndustrial.pdf>.> Acesso em 01 de set. 2021.

SOUZA, B. F.; JÚNIOR, A. G. Reutilização de óleo de cozinha para fabricação de sabão: uma abordagem prática no ensino de química. VCONAPESC Digital. 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA18_ID860_11112020115446.pdf> Acesso em: 27 de out. 2021

UCHIMURA, M. S. Dossiê técnico: Sabão. Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR. 2007

Capítulo 5



10.37423/230507755

CÍRCULOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO E PESQUISA COM ÊNFASE NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

ALINE OLIVEIRA RAMOS

UFMG



Resumo: Este texto tem o objetivo de relatar a experiência do grupo de estudos Círculos Formativos de Educação e Pesquisa-CFEP. O objetivo dos Círculos é contribuir para a formação em pesquisa de orientandos (as) dos cursos de licenciaturas da UNEB – Campus XII, e de professores (as) da Educação Básica, de maneira a fomentar a produção do conhecimento científico, tendo por centralidade a discussão das temáticas relacionadas ao campo da educação, currículo, raça, práticas pedagógicas e relações etnicorraciais. A abordagem metodológica é qualitativa. Os Círculos tiveram início em 2019, no formato de grupo de estudos, os encontros ocorriam semanalmente, das 14h às 18h, com um quantitativo de dezenove (19) encontros. Os resultados obtidos foram: aprofundamento teórico em torno das categorias e objeto de estudo, desenvolvimento da escrita acadêmica, qualificação dos projetos de pesquisas, produção dos trabalhos de conclusão de curso-TCC e o estreitamento do diálogo entre educação básica e universidade. Concluímos que a proposta dos Círculos impactou na formação de estudantes e professores pesquisadores (as) e contribuiu para fortalecer os vínculos entre a educação básica e universidade.

Palavras-chave: Círculos Formativos. Relações etnicorraciais. Educação Básica. Grupo de Estudos.

INTRODUÇÃO

A proposta dos Círculos Formativos de Educação e Pesquisa-CFEP surgiu de uma inquietação no processo de tornar-se orientadora, esta nova experiência levou-me a uma busca pelo aprofundamento de algumas temáticas e pela busca de métodos para melhor direcionamento dos processos de orientação. Desse modo, optou-se pela criação de um grupo de estudos, com uma proposta metodológica de círculos formativos. A proposta foi planejada e construída de modo colaborativo, com encontros semanais, às terças-feiras, das 14h às 18h, tendo a natureza de estudo e orientação coletiva e individual.

O grupo de estudos contemplou todos os orientandos, em distintas fases da pesquisa acadêmica, e agregou profissionais da educação básica, que tinham interesse na ampliação das discussões propostas. O objetivo geral do grupo é contribuir para a formação em pesquisa de orientandos (as) dos cursos de licenciaturas da UNEB – Campus XII, e de professores (as) da Educação Básica, de maneira a fomentar a produção do conhecimento científico, tendo por centralidade a discussão das temáticas relacionadas ao campo da educação, currículo, raça, práticas pedagógicas e relações etnicorraciais.

A proposta viabilizou momentos de diálogo sobre a pesquisa científica na atualidade e suas implicações para a construção de pesquisas em educação, buscou conhecer as diferentes metodologias/ métodos de pesquisa, dispositivos de análise e sua aplicabilidade nas ciências humanas e fomentou o estudo e diálogo sobre as temáticas e categorias que emergiram das ações de pesquisa do grupo, de maneira a possibilitar o aprofundamento teórico e a consequente consolidação do conhecimento.

Buscou estabelecer momentos de partilha das pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo, de forma a contribuir para o amadurecimento da escrita científica. O grupo é formado majoritariamente por mulheres negras. Ressalto que a presença da maioria de membros que se autodeclaravam negros, impôs uma dinâmica diferente ao grupo.

Nesse sentido, a maior parte das discussões tinha foco nas questões raciais, incluindo os relatos de experiência de racismo e outras formas de preconceito, dentro e fora do âmbito acadêmico. Os/as participantes dos Círculos Formativos sentiam-se pertencentes àquele grupo e essa identificação proporcionou um momento de troca de experiências, além da construção de uma rede colaborativa e afetiva.

UM CAMINHO E VÁRIOS DESAFIOS

Os Círculos Formativos de Educação e Pesquisa – CFEP, foram realizados com a participação de orientandos (as) e professores (as) da Educação Básica. Os mesmos ocorrerão semanalmente, das 14h às 18h, no Departamento de Educação – Campus XII, no decorrer do semestre 2019.2. Para isso, estabelecemos o quantitativo de 19 encontros, o que perfaz uma carga horária total de 76 horas com disponibilidade de certificação.

O grupo tinha um total de vinte e dois (22) membros, sendo quatro (4) professoras da educação básica do município de Guanambi. Oito (08) discentes do 4º semestre de pedagogia, sendo, sete (7) do noturno e um (1) do matutino. Uma (1) discente do curso de educação física, 7º semestre. Sete (7) discentes matriculadas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, cinco (5) do noturno e duas (2) discentes, matutino. Uma (1) assistente social do município de Guanambi e um (1) discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas (Campus VI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), estes dois últimos eram ouvintes e colaboradores.

Estes círculos possibilitaram o estudo das temáticas relacionadas à educação, currículo, práticas pedagógicas e relações etnicorraciais, buscando o aprofundamento teórico em torno das categorias que circundam essas temáticas e priorizando os objetos evidenciados nos projetos de pesquisa. A partir dessas discussões visamos promover o desenvolvimento da escrita acadêmica, a qualificação dos projetos de pesquisa, o fomento a publicação em anais e revistas científicas, bem como o reconhecimento das práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) da Educação Básica, suas implicações para a produção acadêmica na Universidade e para construção de estratégias/ações para a oferta de uma educação de qualidade.

A realização dos encontros teve por prioridade o estabelecimento de momentos de diálogos, discussões e reflexões, para isso, em cada encontro realizamos, num primeiro momento, uma atividade mística, com a finalidade de iniciar a problematização da temática a ser abordada. Cada círculo se estruturará em torno da realização de momentos de exposição, partilha das pesquisas científicas desenvolvidas pelos (as) participantes do grupo e pesquisadores (as) convidados(as); leituras e debates de textos e documentários previamente selecionados; construção de artigos científicos para publicação; realização de dinâmicas; exposição de atividades exitosas desenvolvidas pelos(as) docentes da Educação Básica, planejamento para a realização de mesas redondas e / ou seminários para publicização das ações de pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

Foi construído um cronograma de orientações individuais que alcançava de modo específico as discentes matriculadas no componente de TCC, neste caso a demanda de orientação era intensa e por isso fazíamos uma divisão nas terças-feiras. Assim se organizava, de 14h às 16h orientações e estudos coletivos e das 16h às 18h seguia o cronograma das orientações individuais, na escala de prioridades estava as orientandas que iriam defender em breve, considerando aquele contexto.

Um outro ponto importante e que impactou no prosseguimento do grupo de estudos, foi o contexto pandêmico de 2020. Durante todo o ano de 2020, não conseguimos nos reunir, apenas dialogávamos nas redes sociais. Desse modo, apenas as orientações individuais foram de fato contínuas. Retomamos os encontros de modo virtual, no mês de maio de 2021 e com um número menor de participantes, pois oito (8) orientandas defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso entre 2020 e 2021.

O quadro a seguir tem o intuito de demonstrar um esquema dos trajetos que foram percorridos para a realização dos Círculos Formativos de Educação e Pesquisa – CFEP. Ressaltamos que no trajeto ocorreram alterações, isto porque o processo formativo do sujeito ocorre de forma interativa e colaborativa, visto que todos os sujeitos construtores são construtoras de conhecimentos e saberes.

Tabela 1. Panorama dos encontros

Círculos	Objetivos	Ações	Referencial Teórico
1.	a) Recepcionar os (as) participantes dos Círculos de Formação em Educação e Pesquisa – CFEP; b) Apresentar o plano de trabalho aos participantes; c) Conhecer os projetos de pesquisa dos (as) orientandos (as); d) Realizar orientação com os (as) estudantes.	a) Momento místico para a recepção do grupo; b) Exposição do plano do plano de trabalho; c) Socialização pelos (as) orientandos (as) do tema, objeto e objetivos das pesquisas científicas a serem desenvolvidas; d) Apresentação da proposta de trabalho para o próximo encontro e escolha dos responsáveis por conduzir a discussão; e) Orientação de duas pesquisas.	FERNANDES, Florestan. <i>A integração do negro na sociedade de classe</i> . 2008.
2.	a) Socializar dos resultados da pesquisa de mestrado “Narrativas (auto)biográficas e formação de Professores da pesquisa” de autoria Jackeline Silva Cardoso b) Dialogar sobre as leituras do texto “O mito da democracia Racial” do autor Florestan Fernandes; d) Realizar orientação com os (as) estudantes.	a) Momento místico para a recepção do grupo; b) Apresentação da pesquisa “Narrativas (auto)biográficas e formação de Professores da pesquisa” c) Diálogo sobre o texto “O mito da Democracia Racial”; d) Apresentação da proposta de trabalho para o próximo encontro e escolha dos responsáveis por conduzir a discussão; e) Orientação de duas pesquisas.	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . Rio de Janeiro.
3.	a) Apresentação do modelo de projeto conforme a plataforma Brasil	Momento místico; Apresentação da... Discursão da pedagogia oprimido; Orientação.	GOMES, Nilma Lino. <i>A mulher negra que vi de perto</i> . –Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
4	Apresentação do modelo de projeto conforme a plataforma Brasil Discursão sobre a justificativa do projeto	Momento místico; Discursão sobre a obra; Apresentação das justificativas Orientação	JESUS, Rodrigo Ednilson de. <i>Reafirmando Direitos: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro</i> . (Org.) - Belo Horizonte: Ações afirmativas no Ensino Superior, 2019

REDE DE DIÁLOGOS ENTRE ESTUDANTES, PROFESSORES E COLABORADORES

Este grupo de estudos construiu uma rede de afetos, o encontro era para além do processo formativo acadêmico, aquele era o espaço de relato de experiências e muitas vezes relatos íntimos. As discentes negras sentiam-se acolhidas e encontravam nos encontros um meio de estreitar os laços e dividir as angústias, não só do processo da escrita do projeto de pesquisa, mas dos desafios de ser negra/o em um espaço tão exigente como a universidade.

O processo da experiência pode ser melhor compreendido no trecho abaixo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que

correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Desse modo, a experiência é construída pela abertura ao novo e é vivenciada de modo diferente por cada indivíduo. Outro aspecto era a figura da orientadora negra, essa identificação era visível, os discentes se identificam com a professora e demarcavam em suas falas. Desse modo, compreendemos que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabeleça uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 2005, p.63).

Diante da possibilidade de fazer este registro presencialmente, solicitei ao grupo de estudo, via WhatsApp que fizessem por escrito ou por meio de um áudio, o relato do que representou participar do grupo de estudo: Círculos formativos, que carinhosamente foi “intitulado” de **Terças Orientadoras**, fazendo menção ao dia da semana e a natureza do encontro. Dez pessoas responderam a minha indagação, sendo que apenas três enviaram o áudio e/ou o texto, considerei os enviados dentro do tempo, para apresentar neste relato de experiência.

Diante disso, apresento os relatos, identificando se é orientando ou orientanda, quando forem mulheres do mesmo semestre usarei a letra (A) para a primeira e a letra (B) para a segunda, o semestre que estava, quando do início do grupo, o turno e ano do relato que é 2021. Faço o recuo do texto, com espaçamento simples, e o coloco em *itálico* para identificar a fala dos membros do grupo, apresento abaixo o texto completo e seleciono alguns pontos para análise e discussão abaixo:

Ela foi uma formação importante e muito significativa, foi formado um grupo com pessoas com interesse em comum e outras que queriam saber mais. Dentro da Universidade a gente já tinha um aparato para discutir a questão central que era o nosso trabalho, o trabalho pedagógico que envolve a educação com a questão do sentido mais amplo, questão das relações raciais, as discussões que ali tiveram foram importante demais, cada pessoa trazia um relato, um estudo e a gente formava um sentido, um argumento. A gente refletia sobre aquelas questões que estavam ligadas implicitamente explicitamente nas nossas vidas. Todo mundo ali tinha uma história pra contar, a respeito de todas as discussões, é então assim, aquele ambiente foi se formando, um sentido de conforto, era um momento assim que todo mundo podia fala, todo mundo tinha sua liberdades. Por que o interesse ali já era meio que interligado, então a gente não se perdia de vista, e algumas

relações, alguns acontecimentos até individual não era tão individual assim, um momento que um colega viveu, foi relatado eu, pude perceber que já tinha passado por aquilo, o colega da frente também, uma outra colega também, pois presenciou, foram questões levantadas, importantíssimas para ser trabalhada, se deixar despercebido a gente está negando o que está acontecendo com a gente, muitos momentos ali era de cura, de trabalho psicológico, que a maravilhosa professora [...], fazia a mentoria, discutia, fazia a gente pensar, levantava indagações, a gente junto buscava a gente buscava solução para aquilo que estava acontecendo, assim as terças orientadoras é um projeto maravilhoso e que não pode parar não, tem que está continuando aí, com todo o pulso possível, ali a gente tinha a professora mestre, tinha professora e coordenadora de outra instituição que adentrou pro projeto, pessoas que já estavam se formando, no curso de pedagogia, outras de vários semestres numa só intenção e a gente trabalhou variadas questões com teoria, estudos mais aprofundados, teve teóricos para está dialogando com a gente em sala de aula, a gente estava ali por que a gente queria, a gente tem o interesse na temáticas, a gente quer discutir, debater, está junto. A gente se sentia bem de estar fazendo parte. (Orientanda - A/4º semestre/noturno, 2021).

Este relato é uma fotografia afetiva e coerente das ações e do alcance do grupo de estudos: Círculos Formativos. Neste sentido convido Freire (2005, p.58) para nos reafirmar que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor”. A escolha desse pensamento é para reafirmar o que está dito na entrelinhas do relato acima.

O relato fala de pertencimento e encontros e com o processo de escuta, essa identificação impacta pontos subjetivos que só os próprios sujeitos são capazes de descrever, um segundo relato que recebi via rede social,

Resumindo, essa forma de se orientar, de forma coletiva, é muito importante. Por que a gente tem oportunidade, de observar outros trabalhos, que tem uma temática, vamos dizer parecida com a da gente e a gente vê muitas dúvidas, que a gente tem nosso. A gente aprende com os outros, aprende com os erros dos outros, sem levar em consideração que é uma troca muito grande, falando de experiência que a gente já vivenciou e acho que contribui muito para o trabalho do outro. Fazer parte da população negra e se sentir contemplada. Não só as questões raciais mais outras discussões que entra em questão, por exemplo assuntos acadêmicos, acho muito importante. Acho importante as discussões nas Terças orientadoras, agrega também questões pessoais, a gente discute vivência, experiência e a metodologia do trabalho que nos ajuda. (Orientanda-B/4º semestre/noturno, 2021)

O segundo relato nos revela a transversalidade da proposta e faz emergir pontos importantes, ressalta a importância de se aprender no coletivo e como a socialização do trabalho do outro, reflete nas ações

futuras dos demais. A abertura para as indagações, os aprofundamentos e as trocas se fizeram presentes no processo.

Neste sentido conclamo o pensamento de Freire (2005, p.59) sobre “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” e é com o enlace do relato da Orientanda-B e o pensamento de Freire (2005) que posso contemplar um pouco do alcance do grupo de estudo.

Tomando os estudos de Gomes (2012) para registra o conceito de população negra que é “aquela composta por pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, de acordo com as categorias de cor do IBGE, as quais se encontram em situação de profunda desigualdade em comparação ao segmento branco”. O terceiro relato de experiência,

É bem difícil definir o terças orientadoras em palavras, foi lá que eu tive o prazer de começar a trilhar a minha carreira como pesquisador, foi lá onde eu pude ver e ter mais contato com a pesquisa científica e para além das coisas da academia, tinha bastante afeto, era onde a gente compartilhava experiências de vida, dores sofridas, lutas travadas e etc. Compreender conceitos como por exemplo, étnico-racial. Quero que muitas outras pessoas tenha oportunidade de participar do terças, é extremamente prazeroso e construtivo, muitas coisas que eu sei e que eu ainda estou aprendendo devo ao Terças e a professora [...]. Gratidão sempre.(Orientando/4º semestre/matutino, 2021).

Este terceiro relato nos mostra a presença do afeto nas relações estabelecidas no grupo de estudo, o sentimento de gratidão pela história construída, o desejo da continuidade e o apontamento da necessidade que outros sujeitos/as sejam alcançados pela proposta do grupo.

Desse modo, não poderia deixar de invocar o pensamento de Freire (2005, p.94) “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” e é neste apontamento de possibilidades que se pode acreditar no importante papel de projetos como o apresentado.

Vale registrar o significado de um dos termos que emerge da fala do orientando, ao se referir ao segmento negro, neste sentido Gomes, (2012, p.25) diz que “alguns intelectuais utilizam às vezes o termo “étnico- racial”, demonstrando que estão considerando multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”.

CONCLUSÃO

A experiência em coordenar um grupo de estudos como os Círculos Formativos de Educação e pesquisa revela os inúmeros aprendizados, possibilita uma formação em processo, as inquietações nos mobilizam para construir novas pontes. Retomo a argumentação de experiência para demarcar, o sentido que desejo expressar,

A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2015, p. 27).

Desse modo, afirmo que a experiência dos orientandos, era motivada pelas relações estabelecidas e principalmente pelo sentimento de pertencimento, assim retomo um dos relatos que diz “foi uma formação importante e muito significativa, foi formado um grupo com pessoas com interesse em comum e outras que queriam saber mais” (Orientanda -A/4ºsemestre/noturno, 2021).

Os círculos formativos viabilizaram encontros e aprofundamento intelectual, muitos também foram os desafios, o contato com o grupo apontou as várias lacunas que a educação básica deixou no processo de escolarização dos estudantes e revela as barreiras que precisam ser transpostas para uma inserção de fato no campo acadêmico. Dos diversos elementos que são imprescindíveis, com certeza, a construção da política do afeto é urgente.

Por fim, acredito que foi possível, neste relato de experiência, dimensionar um pouco do grupo de estudos, mostrar o processo de identificação apontado pelos discentes, a importância do estudo coletivo e colaborativo e afeto como proposta possível dentro do campo acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas In: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. (org) Nilma Lino Gomes. 1. ed.

—Brasília: MEC; Unesco, 2012.

LARROSA, Jorge. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Capítulo 6



10.37423/230507759

INTERVENÇÃO NO GRUPO 2 NA ESCOLA AGNALDO FERREIRA MARQUES POR DISCENTES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- EXPERIÊNCIA

David Johnny Jesus da Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana

Silvaneide Ramos de Lima

Universidade Estadual de Feira de Santana

Denize Pereira de Azevedo Freitas

Universidade Estadual de Feira de Santana

Líbia Araujo da Luz

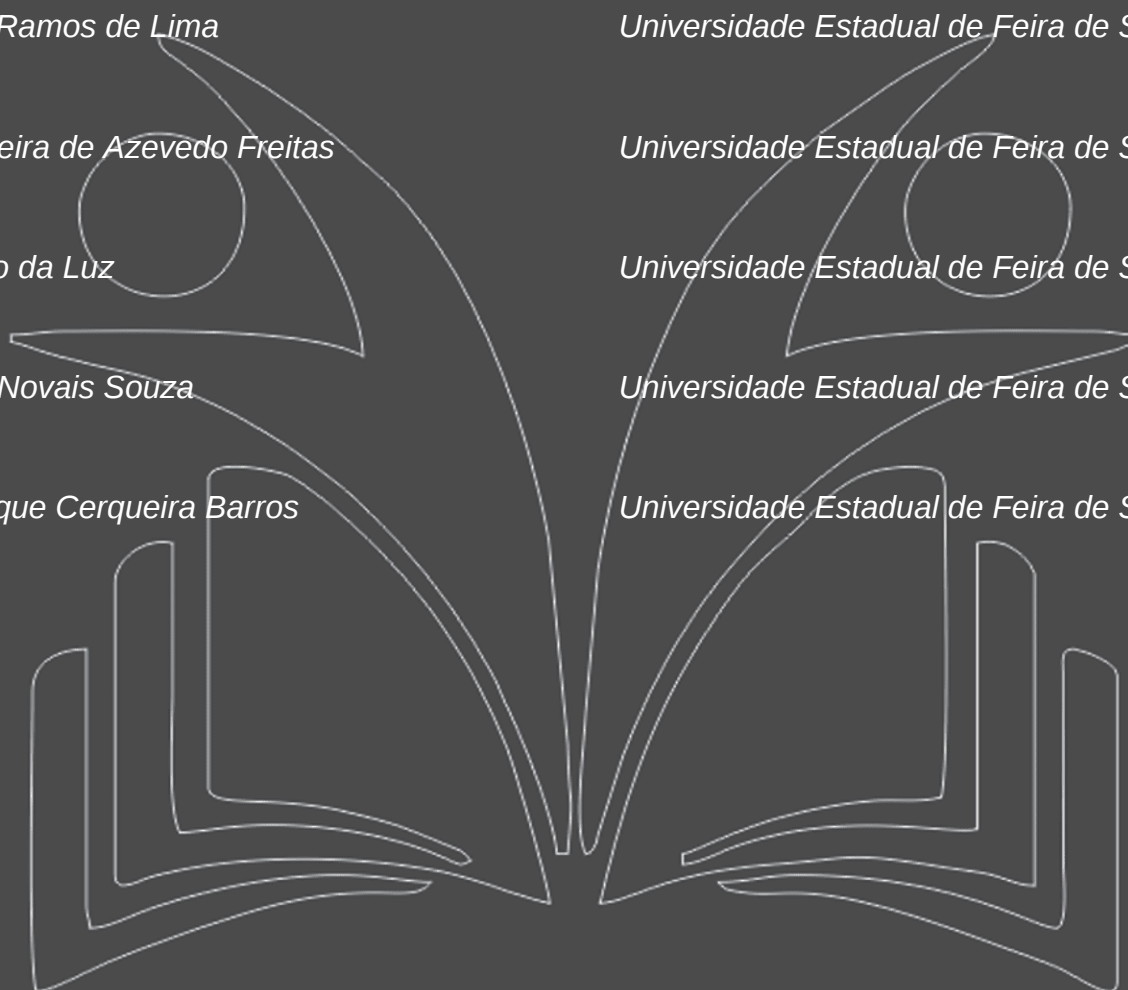
Universidade Estadual de Feira de Santana

Ranner de Novais Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana

João Henrique Cerqueira Barros

Universidade Estadual de Feira de Santana



Resumo: O presente trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado a partir da disciplina estágio curricular supervisionado II no nível da educação básica em educação infantil, especialmente no grupo II, realizado na escola municipal Agnaldo Ferreira Marques de Feira de Santana/BA. Este estágio foi realizado em momentos caracterizados pelos estudos teóricos com estudos de textos e artigos sobre essa faixa etária e do referido cronograma pré-estabelecido para os dois primeiros contatos para observação e planejamento das atividades, consecutivamente, organização das ações, apresentados no início do período de elaboração das intervenções. As intervenções com este grupo foram bastante produtivas através das experiências vivenciadas, sempre articuladas aos textos discutidos e as vivências na escola. O estágio é uma disciplina que proporcionou experiências profissionais e aprendizagens indispensáveis para a construção de um futuro educador, contribuindo para a prática pedagógica e formação inicial do discente.

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos elencar a partir de nosso relato de experiência e de textos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado os principais conhecimentos, inquietações, desafios e questões que moldam e agregam o discente durante a formação docente. Serão destacadas as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado II da UEFS do curso de Licenciatura em Educação Física, componente de fundamental importância para a formação profissional.

O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando. Visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Sendo assim, ocorre a preparação técnica e acadêmica do futuro professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção de conhecimentos específicos da sua área de conhecimento. (LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008, p. 1).

Mediante aos debates que tivemos na sala e as discussões dos textos de Piaget e Vigotsky, entendemos que para essa faixa etária, caracterizada como período sensório- motor que vai até 2 anos, devemos criar estratégias metodológicas capazes de manter o foco das crianças, pois, elas se dispersam muito facilmente nesta etapa de desenvolvimento; além disso, justamente pela idade, a desordem e indisciplina produtiva favorecem o desenvolvimento afetivo, sensório, motor, físico e psicológico. (Jean Piaget, 1896-1980).

Trabalhamos com os conteúdos da Educação Física que visavam desenvolver diversas habilidades motoras como lateralidade, deslocamento com e sem objeto reconhecer a importância do colega. Além de vivenciar as três modalidades do atletismo: Corrida, lançamento e saltos e reconhecimento do corpo. Sendo tudo adaptado para idade e grupo que pertenciam.

O ESTÁGIO

O Estágio Curricular II tem como objetivo levar os alunos para participar das fases de observação, planejamento e a vivência no ambiente escolar em Educação Infantil.

É de grande valia este primeiro contato com a Escola no período da graduação, onde a partir destas experiências será agregado conhecimento na prática, e soluções para futuras vivências em sala de aula. Considera-se o estágio um componente curricular enriquecedor, pois, dá a oportunidade do reconhecimento do ambiente escolar.

O Estágio supervisionado traz consigo a possibilidade de estarmos no ambiente escolar e poder compreendê-lo como um todo, assimilando conhecimentos obtidos nas salas da Universidade e na prática.

O Estágio se coloca como um momento de encontro, de problematização e de potencialização entre os estudos e as experimentações proporcionadas pelos campos de trabalho nos quais os acadêmicos podem se inserir (CARVALHO, PINHEIRO, DE PAULA, 2011).

É preciso que haja uma imersão dos estagiários no ambiente escolar, para que se possa compreender aquele espaço com um todo.

Uma questão importante a respeito do trabalho realizado nesses campos é que ele pede processos de sensibilização dos estudantes-estagiários de Educação Física com relação ao público ali encontrado, tanto no tocante ao trato com esse público quanto ao trato com o conhecimento específico da área, que nesses ambientes não necessariamente carece de disciplinarização.

Além disso, esse tipo de intervenção solicita também que o próprio arsenal cultural dos estudantes-estagiários se amplie no sentido de atentar-se para a existência de produtos culturais melhor elaborados e que destoam dos que mais circulam na grande mídia nacional, já que a ideia-chave do Estágio é a da ampliação do mundo cultural dos públicos da Educação Infantil e da Educação Especial (CARVALHO, PINHEIRO, DE PAULA, 2011).

A esse respeito, Kohan (2008) afirma que mais do que uma escola-verdade, faz-se necessária uma escola-experiência na qual haja a possibilidade de um corpo- experiência, ou seja, de uma relação de experiência com o corpo. Neste caso, as práticas corporais não visam a consolidação e a transmissão de uma verdade sobre o corpo, mas, ao contrário, colocar em questão as verdades que o corpo carrega consigo (KOHAN, 2008 p. 1).

De fato, estes conceitos citados acima demonstram a importância da inserção da área de conhecimento da Educação Física na escola e que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado representa a oportunidade de aproximação dos acadêmicos com seu futuro campo de atuação docente.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação infantil como dever do Estado e direito da criança. Porém esse direito deve estar atrelado ao comprometimento com os padrões de qualidade, os

aspectos políticos pedagógicos, tanto quanto os aspectos físicos estruturais, no sentido de garantir o bem-estar das crianças (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

A educação infantil passa por diversas fases de desenvolvimento. Segundo Piaget (1896-1980) o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas na interação indissociável entre ambos. A criança entra em contato com o objeto, experimenta-o por meio de seus sentidos, usa-o de todas as formas e define-o pelo uso que faz dele.

Sendo assim a inteligência estrutura-se elaborando formas de adaptações progressivamente mais complexas. O ato de conhecer precisa de conteúdos externos para que se efetive, pois, implica a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural e cultural (PIAGET 1896-1980).

Segundo Piaget (1896-1980) as fases de desenvolvimentos são: Período Pré-operatório (dois a sete anos) cujas principais características corresponde ao período da educação pré-escolar. Esta fase apresenta alguns estágios diferenciados: estágio egocêntrico (dois a quatro anos) e estágio intuitivo (cinco a sete anos).

Já no Período Operatório Concreto (sete a onze anos) a criança consegue usar a lógica para chegar às soluções da maior parte dos problemas concretos. Entretanto, sua dificuldade aumenta quando se trata de lidar com problemas não concretos. Entretanto, no Período Operatório Formal (onze a quinze anos) o pensamento lógico já consegue ser aplicado a todos os problemas que surgem (o que não implica dizer que todo adolescente é totalmente lógico nas suas ações).

Piaget (1896-1980) também destaca que o desenvolvimento das operações mentais depende de um meio rico de estímulos. Por meio de assimilações e adaptações do meio onde fazemos parte. É nesse contexto que utilizamos a disciplina de Educação Física para acelerar esse desenvolvimento e melhorar as habilidades físicas da criança, como a capacidade de engatinhar, manter-se em pé, andar, correr, pular e até mesmo fazer atividades mais precisas como desenhar e escrever, que muitas vezes necessitam que a área mental esteja bem desenvolvida, por englobar processos como pensamento, raciocínio, memória, linguagem, atenção, resolução de problemas, entre outros, no próprio desenvolvimento cognitivo.

A educação física na educação infantil é um espaço que permite que a criança brinque com a linguagem corporal, o corpo, o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Para isso, o docente deve criar situações para que a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura

corporal, tendo em vista a dimensão lúdica, como elemento essencial nessa ação educativa neste período da infância (AYOUB, 2001).

O planejamento pedagógico na educação infantil deve ser tomado a partir do conhecimento sobre as especificidades, do desenvolvimento infantil, do papel da escola para promoção deste desenvolvimento, resultando na compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características pautada em cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela.

Compreendemos que uma contribuição e uma especificidade que a Educação Física pode trazer para a educação infantil é a ampliação das experiências envolvidas na dimensão corporal, no movimento, na expressividade, na sensibilidade, na criatividade, por meio da brincadeira. Pois, quando a criança está brincando ela está presente, inteira ativa e envolvida com o repertório do brincar e não com os resultados que podem surgir a partir deste brincar.

Sayão (1999) afirma que podemos planejar situações que levem as crianças a brincar, a interagir e a manifestar-se através de diferentes linguagens. O que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (2002, p. 61).

EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é uma disciplina significativa e trata pedagogicamente na escola do conhecimento da cultura corporal de movimento. Os elementos que a compõem são: Dança, esporte, capoeira, jogo, ginástica e luta. E entendemos que esta deve ser trabalhada a partir das três dimensões do conteúdo que são: atitudinal, conceitual e procedimental (DARIDO, 2014).

Os conteúdos tradicionais da disciplina Educação Física não devem ser esquecidos ou deixados de lado na educação dos pequenos, pois cabe a nós professores apresentar às crianças a diversidade de movimentos e materiais historicamente criados e culturalmente desenvolvidos que integram a cultura corporal de movimento.

Essa disciplina não pode, nem deve ser vista somente como tempo e espaço de experimentação de atividades, no qual se busca apenas o fazer pelo fazer por compreendermos a Educação Infantil como tempo e espaço de acesso ao conhecimento em suas muitas dimensões e, conseqüentemente, de construção de saberes (SOARES, 2002, p.16-17).

A Educação Física em suas organizações curriculares, no caso das escolas de Educação Infantil especialmente na faixa etária entre 0 a 6 anos de idade, vem sendo justificado pela relevância da atividade física nessa etapa da escolarização, desta forma o estágio vai preparar o docente, para o encontro com as realidades na qual executa três tarefas: Elaborando seus projetos de intervenção no próprio movimento de aproximação e atuação nos campos; desenvolvendo suas propostas de ensino e elaborando seus relatórios finais.

O comprometimento com a qualidade da educação das crianças busca uma aprendizagem significativa, tendo relação com os espaços físico/estruturais e os materiais utilizados. É na interação com o objeto que as crianças constroem mecanismos de apropriação do conhecimento: Através da adaptação, organização, assimilação e acomodação de todas experimentações realizadas que se tornam conhecimento efetivo e significativo.

A EXPERIÊNCIA

Inicialmente realizamos uma observação na escola, daí dialogamos e decidimos optar que a nossa intervenção versasse pelos conteúdos jogos populares e atletismo, ambos são conteúdos da Educação Física.

Percebemos que a escola não tem boa estrutura e a área externa não é coberta, tem um pátio com brinquedos, mas o sol impede o uso. A escola possui 8 salas pouco ventiladas, 1 sala de vídeo e 1 sala de dormitório, 1 sala da diretora, 1 cantina, 2 merendeiras, e 1 secretária e quase nenhum material para aula de Educação Física, tivemos que improvisar e até criar os aparelhos ou eram disponibilizados pela UEFS.

Desta forma, ampliou nossa visão e percebemos que temos a possibilidade de criar e adaptar as aulas para eles e que é possível trabalhar todos os conteúdos da educação física com organização e planejamento adequado para esta fase de desenvolvimento.

Não tivemos acesso ao projeto político pedagógico da escola e quando perguntamos o que as professoras do grupo II estavam trabalhando fomos informados que estava sendo explorado a conscientização sobre lixo o que incluímos como conteúdo transversal nas nossas aulas.

Nossas aulas sempre aconteciam com roda inicial para o diálogo e continham música de bom dia e execução de ações corporais. Foram utilizados vídeos sobre um dos conteúdos do dia e no pátio da escola execução de várias atividades aproximando os alunos dos elementos de jogos populares e

atletismo trabalhando o desenvolvimento cognitivo, motor, físico, o respeito ao colega e esperar sua vez.

Nos dias em que foram trabalhados os Jogos populares fizemos as seguintes atividades com os alunos: Contação de história inventada, a dinâmica onde os alunos deveriam levar uma bexiga deixar no mar e depois dos peixes estarem alimentados os alunos deveriam pegar e estourar a bexiga com o colega. Cantamos músicas com ações corporais e eles deveriam realizar a ação. Ou seja, tocar ou mexer a parte do corpo que a música dizia por exemplo: Cabeça, ombro, joelho e pé, e a música do boneco pirulito balança os membros superiores e inferiores.

Realizamos algumas atividades como brincadeiras populares entre elas: Pega- pega, corrida de saco, pular corda rasteira e cobrinha.

As atividades que trabalhamos nos dias de Atletismo foram: Corrida, pista, revezamento e obstáculos, lançamentos de peso, dardo, martelo e disco, saltos, distância e altura, arremesso, e realizamos circuito com as funções de equilíbrio, deslocamento e saltos.

Os locais que utilizamos foram sala de vídeo e pátio da escola e os materiais foram bexigas, corda, bambolê, escada, cones, saco, bola de tênis, de handebol e basquete, tatames, baldes.

Com relação a avaliação fizemos sempre de forma diagnóstica na própria vivência vendo a participação dos alunos e no final de cada aula perguntando se gostaram ou não e sempre tivemos respostas positivas.

Mediante a tudo isso observamos que através dessa vivência adentramos no desconhecido e fomos oportunizados a realizar este estágio supervisionado onde aprendemos muito. Além de compreender todas as etapas do ensino desde o planejamento, desenvolvimento, e execução até como agir diante de situações imprevistas e o mais importante não desistir frente às dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências do Estágio II contribuíram para a construção da futura identidade docente. Foi possível, também, refletirmos sobre nossos tempos de escola e comportamentos próprios para uma melhor forma de trabalhar no futuro como professor que realmente, contribua com a formação pedagógica dos alunos, observando metodologias, didática e o tratamento entre alunos professores, direção e servidores que são importantíssimos no processo de fortalecimento da comunidade escolar.

Desta forma, o acadêmico deverá desenvolver a capacidade docente tendo as primeiras aproximações com a escola em seus diversos níveis através dos estágios. O contato com a realidade escolar no Estágio Curricular II contribuiu na formação do licenciando a partir da constatação da realidade com a intenção de colaborar na organização do trabalho pedagógico dos alunos estagiários em suas regências e nos Estágios Curriculares subseqüentes.

Para nós, discentes, o conhecimento adquirido nessa disciplina de Estagio Curricular Supervisionado II deu mais uma lapidada na nossa identidade em formação, pois tudo vivenciado e experimentado contribuiu de fato para acrescentar na nossa aprendizagem e nos tornar um futuro docente que vai trabalhar em sala com textos relacionado com a faixa etária, entendendo o que ocorre em cada fase de aprendizagem das crianças, sempre na busca da excelência do trato pedagógico.

Saímos desse Estágio Curricular Supervisionado II com a satisfação de vivenciar e aprender a melhor forma de orientar uma turma e em especial grupo 2 onde aprendemos mais do que ensinamos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO.A. C. D, PINHEIRO.M .DO C. M,PAULA. M. V.DE: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL,Cadernos de Formação RBCE, p. 9-19, jul. 2011.

FREIRE.P, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, Saberes Necessários à Prática Educativa,Ano de publicação original em 1996, ana da digitação 2002,formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização do corpo e as práticas pedagógicas. Salto para o futuro - O corpo na escola. Ano XVIII, n. 4, p. 14-18, abril/2008.

KOHAN, W. Infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEINº11.788,DE25DESETEMBRODE2008.sobreoestágio deestudantes,Disponívelem:http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3LEGISLACAODEESTAGIO.pdf. Acessado em 2019.

PIAGET, J. A Construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

SAYÃO, D. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R.; MIRANDA, O. EDUCAÇÃO INFANTIL EMDEBATE: ideias, invençõeseachados.RioGrande:FURG,1999.Disponívelem:<http://revista.cbce.org.br/index.php/cader-nos/article/viewFile/1253/648>,acessado em 2019.

Capítulo 7

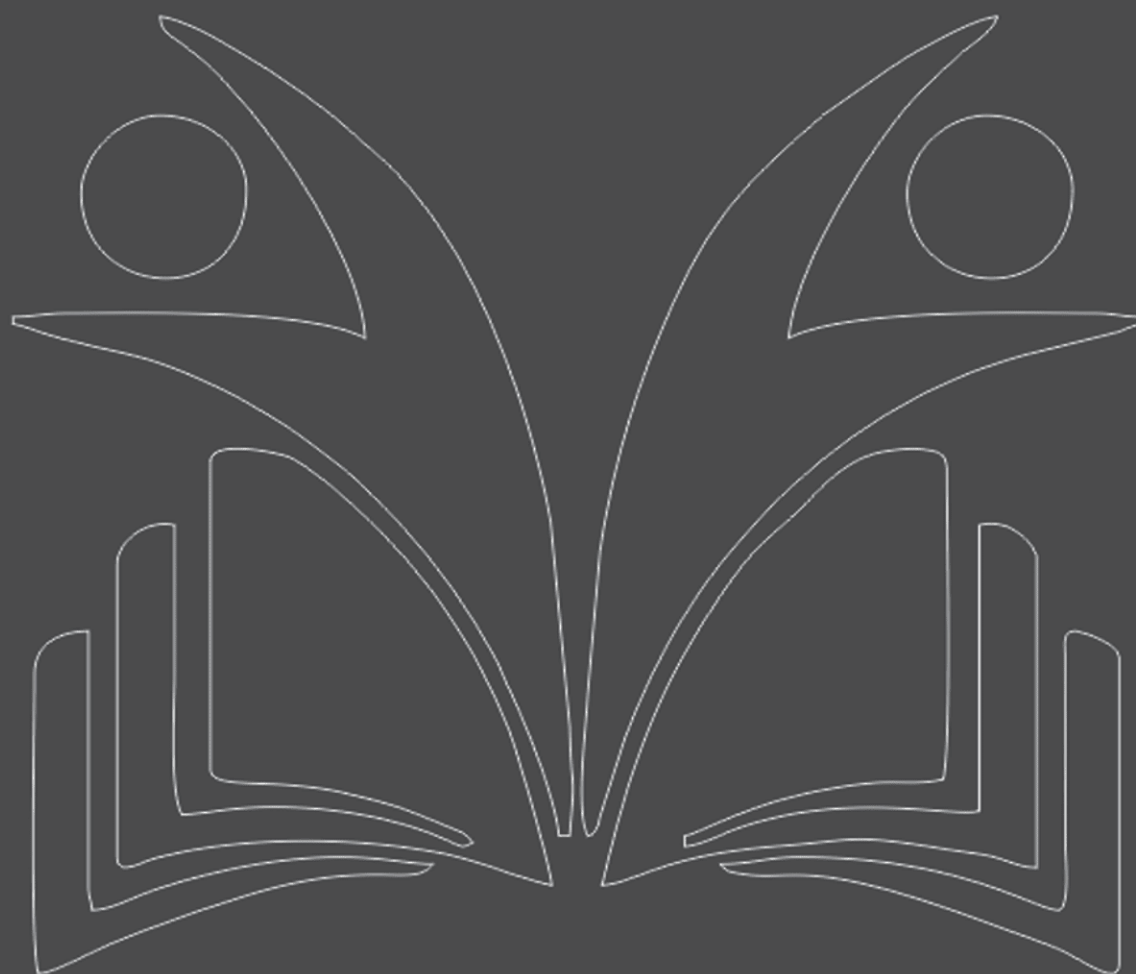


10.37423/230507765

O ALUNO COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIFICAR PARA INCLUIR.

CAROLINE ANDREA POTTKE

Centro Universitário Inga



Resumo: Cada vez mais alunos com TDAH ingressam no ensino superior, com suas dificuldades em adaptação acadêmica, requerendo acessibilidade pedagógica para concluírem o curso de graduação. Nesse viés, que o presente capítulo objetiva apresentar a importância da identificação de acadêmicos com TDAH no Ensino Superior para promover o processo de inclusão escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica e apresentação do resultado de entrevista/anamnese realizadas durante o desenvolvimento do Estágio supervisionado em Psicologia Escolar, no programa NIA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) de um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná. Como resultado da entrevista/anamnese, identificamos um grande número de alunos com o TDAH já diagnosticado ou com vários sintomas que indicariam a possibilidade de terem tal transtorno. Estes alunos foram inseridos no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade e puderam ter acesso a algumas estratégias pedagógicas diferenciadas, que podem contribuir para um melhor desempenho acadêmico. Por isso, defendemos a importância do desenvolvimento de programas que visam dar apoio psicopedagógico ao acadêmico com deficiências e transtornos de aprendizagem, desenvolvendo planejamentos, bem como, supervisões de processos de formação do corpo docente.

Palavras-chave: TDAH. Ensino Superior. Triagem psicopedagógica. Entrevista/anamnese.

INTRODUÇÃO

O nível superior é o nível mais elevado dos sistemas educativos, é esperado que um aluno deste nível tenha um desempenho substancialmente superior ao de um aluno dos outros níveis de ensino, no entanto, de forma significativa, há alunos apresentando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Reis (2006), a falta de orientação, conhecimento e despreparo dos docentes durante o ensino fundamental e médio e dos próprios familiares, na identificação e no encaminhamento a profissionais especializados, faz com que uma parcela dos alunos que estão ingressando no meio acadêmico, não alcance o objetivo de ensino proposto pelas instituições.

Com isso, ao ingressar na universidade alguns alunos que apresentam dificuldades para aprender e assimilar o conteúdo, sentem-se desmotivados, principalmente se apresentam um baixo desempenho acadêmico. Contudo, existem instituições de ensino superior com serviços de apoio a estes alunos, principalmente aqueles com deficiências. Serviços estes, assegurados por políticas públicas que promovem ações inclusivas, como a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que promulga:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008, p.17).

Com isso, muitas faculdades começaram a organizar seus próprios serviços, visando dar apoio psicopedagógico ao acadêmico com deficiência, além de desenvolver o planejamento e a supervisão de processos de formação do corpo docente. Promovendo a acessibilidade e inclusão como direito universal a todos os indivíduos independentes de suas características físicas, sensoriais e intelectuais.

Estes serviços geralmente apresentam muitas ações em prol da inclusão do aluno com deficiência, dentre elas, o atendimento individual iniciado por uma entrevista/anamnese, a qual pode identificar alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem. Navatta, Fonseca, Muszkat e Miranda (2009) afirmam que a entrevista/entrevista/anamnese destinada a identificar e explorar mais detalhadamente a queixa trazida pelo acadêmico.

Nos últimos anos, tem se visto que o número de estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem tem aumentado cada vez mais, principalmente com diagnóstico de Transtorno de

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Gorrere & Santos 2021). De acordo com Oliveira (2017) estes estudantes com TDAH apresentam dificuldades em adaptação acadêmica, bem como, tem problemas com leitura, escrita, dificuldade de concentração, a dificuldade de interpretação, falta de socialização em dinâmicas nas aulas, dificuldades em relacionamentos e autoestima baixa. Nesse sentido, o presente estudo fundamenta-se em apresentar a importância da identificação de acadêmicos com TDAH no Ensino Superior para promover o processo de inclusão escolar.

Para isso, realizamos primeiramente uma revisão bibliográfica com base em artigos científicos, publicados entre 2008 a 2021, nos períodos nacionais e internacionais indexados nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, e Redalyc. Os descritores que foram utilizados são: Psicologia Escolar, TDAH, dificuldades no ensino superior. Além disso, apresentamos a entrevista/anamnese realizada durante o desenvolvimento do Estágio supervisionado em Psicologia Escolar, no programa NIA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) de um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná.

Dessa forma, este estudo abará na primeira seção o conceito e caracterização do diagnóstico em TDAH, numa segunda seção destacamos o aluno com TDAH no ensino superior e na última, apresentamos a importância da identificação de alunos com TDAH em instituições de ensino superior.

O TDAH E O SEU DIAGNÓSTICO

De acordo com Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição ou DSM-V (2014) o TDAH é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, com alterações de desatenção, desorganização, hiperatividade e impulsividade. As suas causas são multifatoriais e envolvem fatores genéticos, ambientais, sociais, além dos fatores neuronais da formação do cérebro.

Conforme o mesmo manual, existem três subtipos de TDAH. O primeiro subtipo, que é o subtipo combinado, é o mais conhecido e o mais recorrente também, que caracteriza o comportamento hiperativo e impulsivo, associado à desatenção. O segundo subtipo é marcado pela falta de atenção, caracterizando-se em cometer uma grande repetição de erros por conta da falta de atenção aos detalhes ou perder total atenção facilmente, o que acaba sendo um comportamento negligenciado, considerado como um quadro de devaneio e desorganização. E, por último, o terceiro subtipo, que tem a hiperatividade como comportamento predominante, a agitação e a impulsividade, bem parecido com o primeiro subtipo (SILVA; LAPORT, 2021).

Cabe ressaltar, que o TDAH costuma se manifestar na infância, especialmente ao iniciar a vida escolar, onde os sintomas se revelam de forma mais nítida, normalmente percebendo as dificuldades na

aprendizagem do padrão de desenvolvimento esperado do aluno para a sua idade (LOPES, 2011). Apesar de ser um transtorno que se inicia na infância, ele pode persistir na vida adulta, podendo gerar problemas no âmbito social, profissional e acadêmico.

Na maioria dos casos, há uma diminuição dos sintomas até a vida adulta, conforme Santana, Rolindo e Enetério (2019) tendo uma maior diminuição dos sintomas de hiperatividade e impulsividade, predominando a desatenção.

Contudo, vários sintomas se apresentam em adultos com diagnóstico de TDAH, entre eles:

dificuldades com relações afetivas instáveis (separações, divórcios); instabilidade profissional que persiste ao longo da vida; rendimentos abaixo de suas reais capacidades no trabalho e na profissão; falta de capacidade para manter a atenção por um período longo; falta de organização (carente de disciplina); insuficiente capacidade para cumprir o que se comprometem; incapacidade para estabelecer cumprir uma rotina; esquecimentos, perdas e descuidos importantes; depressão e baixa autoestima; dificuldades para pensar e se expressar com clareza; tendência a atuar impulsivamente e interromper os outros; dificuldades de escutar e esperar sua vez de falar; frequentes acidentes automobilísticos devido à distração; frequente consumo de álcool e abuso de substância (LOPES; NASCIMENTO; BANDEIRA, 2005, p. 67)

O TDAH em adultos muitas vezes tem sido visto como uma doença camuflada, por conta dos sintomas, sendo necessário que o indivíduo se autoavalie e busque recordar de suas experiências da infância. Nessa conjectura, o diagnóstico do TDAH deve ser feito por meio de um quadro clínico comportamental, já que não existe um marcador biológico definido.

Castro e Lima (2018) enfatizam que:

O diagnóstico de TDAH é essencialmente clínico e interdisciplinar. De modo geral, o método clínico se baseia em critérios estabelecidos nos sistemas classificatórios, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Psiquiátrica Americana e a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10) da Organização Mundial da Saúde. É recomendado que a avaliação inclua a utilização de escalas e entrevistas não apenas com o paciente, mas também com familiares e professores, conforme a idade (p.62).

Em meio a esse processo avaliativo, vale destacar a importância da identificação do transtorno, para posterior tratamento, tanto medicamentoso como psicoterapêutico e em caso de adultos que continuam seus estudos o acompanhamento psicopedagógico para montar estratégias para lidar com TDAH e os estudos no ensino superior, como veremos abaixo.

O TDAH NO ENSINO SUPERIOR

Segundo da Silva e Laport (2021) importante salientar, que há, poucos estudos científicos e pesquisas relacionados à temas que abordam o TDAH dentro do Ensino Superior, discentes que possuem o transtorno e seu desempenho acadêmico, aprendizagem e certos comportamentos. Infelizmente Da Silva e Laport (2021) apontam uma certa invisibilidade de adultos com TDAH dentro da Universidade, às vezes, sem receber tratamento adequado, como recebem crianças que também possuem o transtorno e em sua fase escolar.

Todavia, autores como Santana et al (2019) ressaltam um crescente número de ingressantes com TDAH nas Instituições de Ensino Superior. Não há nada mais difícil para pessoas com TDAH do que conseguir uma formação educacional. Apresentam dificuldades para prestarem atenção nas aulas, escassez de leitura, compreensão das questões nas provas, são obstáculos à vida acadêmica de alunos com TDAH (GORRERE; SANTOS; 2020).

Diante desta questão, a instituição de ensino superior, bem com seus gestores e professores devem ser uma das ferramentas primordiais dentro do ensino, buscando no aluno que tenha o transtorno, o interesse em alcançar conhecimentos, fazendo com que ele seja visto como qualquer outra pessoa e se sinta acolhido e seguro (DA SILVA; LAPORT; 2021, p. 38).

Para isso, é necessário que o Estado garanta um sistema educacional inclusivo, projeto pedagógico com atendimento educacional especializado, medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico, pesquisas e estudos voltados para a melhoria da inclusão, formação e disponibilização de profissionais devidamente especializados, igualdade de oportunidade de ingresso no Ensino Superior e profissional. Para atender a essa demanda, muitas instituições de ensino superior criaram projetos e/ou programas que proporcionem um acompanhamento de acadêmicos que estejam tendo problemas de adaptação, dificuldades para aprender e assim, possam melhorar seu desempenho acadêmico. Como poderemos ver abaixo, no caso do aluno com TDAH.

A IDENTIFICAÇÃO DO TDAH NO ENSINO SUPERIOR

Muitas vezes alunos com TDAH chegam ao ensino superior diagnosticados, pois na escola já apresentavam dificuldades escolares, ao tentarem compreendê-las, descobrem este transtorno. No entanto, mesmo com o diagnóstico de TDAH, muitos desses alunos não têm conhecimentos dentro de muitas instituições de ensino superior dos serviços que são ofertados, que promovem acessibilidade educacional e pedagógica.

Ainda existem situações, como de alunos que descobrem só no ensino superior que seus problemas de escolarização presentes no ensino fundamental e médio, ocorriam devido a um transtorno. As muitas notas abaixo da média, as reprovações e sofrimentos gerados, poderiam ser melhor gerenciados com a identificação do TDAH.

Em meio a estas constatações, compreendemos que ainda falta divulgação de conhecimentos sobre o TDAH, sobre os direitos que estas pessoas têm a estratégias inclusivas que favoreçam sua permanência e continuação dos estudos, mais especificamente neste trabalho, no ensino superior.

Diante deste cenário, que destacamos a importância da identificação dos alunos que tem TDAH, mesmo com um diagnóstico já elaborado ou a ser finalizado, visando que estratégias inclusivas possam ser colocadas em prática e contribuam para um melhor desempenho acadêmico.

Nesse sentido que durante a realização do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, estagiários iniciaram um projeto dentro do programa NIA (Núcleo de Inclusão ao Acadêmico), o qual passou a realizar uma entrevista/anamnese com acadêmicos que não estivessem tendo um bom aproveitamento de seus estudos no Centro Universitário onde o estágio foi desenvolvido. Para isso, realizaram um primeiro contato com o acadêmico para agendar um encontro, no qual desenvolveriam uma entrevista/anamnese.

Nesta foram feitas perguntas sobre a história e aspectos de vida do acadêmico, quais as dificuldades que está tendo naquele momento na faculdade, como foi seu histórico escolar. Também é questionado como é desenvolvido seu processo de aprendizagem, quais as expectativas e como está sendo o cenário real durante os anos de graduação, a identificação dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades acadêmicas e pessoais. Além disso, o levantamento do repertório relativo as habilidades acadêmicas e cognitivas relevantes para a dificuldade de aprendizagem apresentada, rotina de estudos, também a identificação de características emocionais do discente.

De acordo com Barros (2004) a entrevista/anamnese tem como objetivo realizar um levantamento de dados sobre o aluno para que através dessa coleta, possam ser tomadas algumas decisões ou estratégias diante do problema instalado.

A entrevista/anamnese desenvolvida com os acadêmicos e realizada pelos estagiários de psicologia abarcava os seguintes tópicos:

- 1) Contato para agendamento: o primeiro contato é realizado nesse momento, onde os estagiários entram em um diálogo sobre quando, onde e em qual horário acontecerá o levantamento de dados sobre o determinado aluno.
- 2) Criação de vínculo: nesse momento é de grande importância que o estagiário que está realizando a entrevista/anamnese, acolha o aluno para que assim ele se sinta à vontade a relatar quais as dificuldades e problemas que os trouxeram ali, o acolhimento é realizado por perguntas e comportamentos que o estagiário realiza para o aluno, e também nas respostas em que o mesmo desenvolve.
- 3) Identificação do aluno: esse segmento da entrevista/anamnese é realizado perguntas abertas e fechadas de reconhecimento como, nome, idade, onde mora, qual telefone será para contato.
- 4) Queixa principal e sintomas: neste item as perguntas são baseadas em quando, como, com qual frequência, determinada queixa, sintoma ou diferença de comportamento começou a ser notado e identificado como questão problema.
- 5) Histórico ou Dinâmica Familiar: as perguntas são relacionadas em como o aluno se enxerga dentro da dinâmica familiar, e em como ela se descreve, quais são suas funções dentro da família, e de como é o relacionamento com os outros membros, assim mostrando também se aquela pessoa consegue ter um tempo de qualidade para ele realizar suas próprias atividades.
- 6) Histórico Escolar: realiza-se o questionamento e entender desde quando acontece a questão problema, de aprendizagem. Que na maioria das vezes vem desde a escola infantil, sendo tratado e resultando no saber lidar com o transtorno de aprendizagem. Também pode acontecer desse comportamento só recebe atenção no qual precisa na fase de adolescência, onde os jovens começam a demonstrar dificuldade com conteúdo da escola e do ensino médio. Alguns casos que nos foi apresentado durante o estágio escolar, mostra que determinados transtornos de aprendizagem como o TDAH aparecem em pessoas que passam dos 30 anos de idade e que somente agora estão com o diagnóstico, assim entendendo toda a dificuldade que passou anteriormente e que não havia uma explicação.
- 7) Rotina: nesse momento, quem está realizando as perguntas, focará em como o entrevistado divide o seu dia, sua semana em horas, deveres, lazer, trabalho, momento de estudo e quaisquer outras atividades diárias que eles possuem.

8) Vida Social: nesse fragmento da entrevista/anamnese, é perguntado sobre o que o aluno faz em seus momentos livres, momentos de lazer, quando não está preocupado com a graduação, ou com alguns assuntos pessoais. Através desse tema nós conseguimos compreender como determinada dificuldade em seus relacionamentos sociais pode afetar seus estudos.

9) Hobby: nesse contexto o direcionamento e observação serão concentrados para o que o acadêmico realiza de atividades extras, além da faculdade e de suas aulas. Atividades como sair em amigos, relacionamentos, eventos de diversos tipos, leitura, atividades físicas entre outras modalidades.

10) Considerar e respeitar o perfil do acadêmico: nesse segmento os estagiários que estão realizando a entrevista/anamnese, irão perceber como o aluno lida com as perguntas e de que maneira ele responde. Será percebido se o entrevistado dá abertura para que outras perguntas sejam realizadas, se eles respondem contando histórias com detalhes, ou respostas mais sucintas e curtas. É observado também como ele demonstra suas dúvidas. Esse tópico é muito importante, pois a pessoa se sentirá acolhida, respeitada e se sentirá mais a vontade para responder as questões que estão sendo feitas.

11) Direcionamento do diálogo: esse tópico é para quando a sintonia entre o entrevistador e o entrevistado esteja ocorrendo de uma forma tão natural que o acadêmico se sente à vontade para entrar em outros assuntos, que não seja interligado com o conteúdo da triagem. Assim o entrevistador deve reconectar, a atenção e o foco do aluno para que volte a relatar sobre suas questões e vivências.

12) Observações: esse penúltimo momento é feito para que caso fique alguma dúvida sobre as perguntas, respostas e relatos feitos até o momento, tanto para o entrevistado, quanto para o entrevistador, essas dúvidas devem ser sanadas.

Assim, após resolver as devidas dúvidas e preencher as lacunas de respostas, a entrevista/anamnese chega ao final. Com isso, devemos informar que o caso e as respostas dadas até aquele momento, serão discutidos e que o retorno será dado até no máximo de 10 dias.

Com a entrevista/anamnese realizada o estagiário leva todas as informações para supervisão e assim, discussão do caso, entre tantas entrevistas/anamneses realizadas naquele período do estágio, identificamos um grande número de alunos com o TDAH já diagnosticado ou com vários sintomas que indicariam a possibilidade de terem tal transtorno, como podemos ver a seguir:

- Se distrair facilmente por estímulos externos ou pensamentos irrelevantes;
- Tomada de decisões impulsivamente;

- Dificuldade para parar ou realizar atividades quando precisa;
- Começam um projeto ou tarefa sem ler ou ouvir atentamente as instruções;
- Não conseguem ler algo por inteiro, sem precisar voltar nas primeiras folhas;
- Falham no cumprimento de promessas ou compromissos que marcou com outras pessoas;
- Possuem problemas para fazer as coisas em sua ordem ou sequência apropriada;
- Dificuldade em se envolver em atividades de lazer ou fazer coisas divertidas calmamente;
- Tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas;
- Tem dificuldade para organizar atividades;

O passo seguinte foi informar ao participante da entrevista/anamnese as suspeitas do TDAH e encaminhar a um neurologista, buscar uma avaliação neuropsicológica e outras vezes, procurar ajuda psicológica. Para então com o diagnóstico o aluno possa ser inserido no programa do NIA e assim, ter acesso a algumas estratégias pedagógicas diferenciadas, que podem promover um desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional ao acadêmico, dando a oportunidade de cursar e finalizar com êxito o curso ao qual optou por realizar.

Isso também condizia para os acadêmicos que já possuíam o diagnóstico de TDAH. Sendo algumas das estratégias pedagógicas diferenciadas:

- Realizar provas em salas separadas, pois isso ajuda na concentração para melhor resolução da prova.
- Maior tempo para execução da prova;
- Calendário de provas especial, sendo uma prova por dia;
- Atendimentos com docente em horários específicos e diferenciados da turma para dúvidas e vistas à prova;
- Professor-tutor para aplicação das provas.

Essas estratégias depois de discutidas e avaliadas junto com o acadêmico, são comunicadas para os coordenadores de cada curso, que o aluno relata que efetua, e postas em práticas pelos professores.

Entretanto, além do laudo médico que atesta o TDAH, para o aluno ser inserido no NIA é solicitado uma avaliação psicopedagógica que especifica melhor por meio de entrevistas, bateria de testes e métodos avaliativos pedagógicos as dificuldades do acadêmico com TDAH. O psicopedagogo é, portanto, um tipo de investigador que busca pistas e informações sobre todo o processo de

aprendizagem considerando a totalidade dos fatores envolvidos para entender a constituição da dificuldade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou-se apresentar a importância da identificação de acadêmicos com TDAH no Ensino Superior para realização do processo de inclusão. Após o término da realização no Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar da entrevista/anamnese, conclui – se que houve um grande aumento de acadêmicos com TDAH. Com isso, destaca-se a importância do desenvolvimento de programas que visam dar apoio psicopedagógico ao acadêmico e que tenham como meta oferecer estratégias pedagógicas diferenciadas aos alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem, desenvolvendo planejamentos, bem como, supervisões de processos de formação do corpo docente.

Conforme os resultados obtidos durante o estágio e as pesquisas citadas, sugere-se que acadêmicos do ensino superior que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem e de comportamento, procurem profissionais capacitados que possam auxiliar, tanto no diagnóstico quanto no laudo médico e em um possível tratamento. Assim facilitando e agilizando a entrada em programas como o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, afim de que ao ingressar no ensino superior tenham o melhor aproveitamento e conclua o curso.

Em termos legais, sabemos que o acesso ao Ensino Superior e permanência nele pelo aluno com TDAH é garantido pela atual legislação de inclusão, não contempla uma lei específica. Assim, compreendemos que ainda há muito a ser feito para que se possa garantir de fato a inclusão de maneira adequada dessa população.

Por fim, ressalta-se que as equipes docentes das instituições de ensino superior implantem as estratégias de adaptação para os alunos que necessitam de tratamento diferenciado, entendendo as estratégias que esses acadêmicos demandam e assim promovendo a igualdade e equidade dentro do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014

BARROS, I. C. Examinando pacientes - A ENTREVISTA/ANAMNESE. p. 01-09. 2004. Disponível em: <<https://www.saudedireta.com.br/docsupload/1332097453Entrevista/anamnese.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, C. X. L. LIMA, R. F. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. Revista Psicopedagoga, 35, 106. São Paulo, 2018, Acesso em: 07 nov. 2022.

GORRERE, T. S.; SANTOS, E. R. TDAH e desempenho acadêmico: reflexão acerca da inclusão no contexto universitário. v. 3 n. 3 (2020): VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixabade Educação Inclusiva. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34269>>. Acesso em 25 de setembro 2022.

LOPES, M. da L. C. Inclusão, ensino e aprendizagem do aluno com TDAH. (Monografia). Universidade de Brasília UnB. Instituto de Psicologia P. Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2187> Acesso em: 10 nov. 2022.

LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L. do; BANDEIRA, D. R. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. Avaliação Psicológica, n. 4 v. 1, 2005, p. 65-74. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6674820.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

NAVATTA, A. C. R., FONSECA, M. F., MUSZKAT, M., MIRANDA, M. C. Triagem diagnóstica no processo de avaliação neuropsicológica interdisciplinar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22, 430-438, 2009.

OLIVEIRA, T. C. Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH. São Paulo, 2017.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. ABRAPEE, 2008, v. 12, n. 1, pp. 89-100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141385572008000100007>>. Acesso em 19 de setembro 2022.

SANTANA, P. F.; ROLINDO, J. M. R.; ENETÉRIO, N. G. P. A Inclusão do Jovem Adulto com TDAH no Ensino Superior. Anais do i e do ii seminário de produção científica do curso de psicologia da unievangélica, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/1154>>. Acesso em 25 de setembro 2022.

SILVA, M. A.; LAPORT, T. J. TDAH em adultos e suas implicações em âmbito acadêmico. Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, 2021, v. 12, n. 2, p. 34-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.21727/rm.v12i2.2547>>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

Capítulo 8



10.37423/230507781

CONCEPÇÕES CONSTRUCIONISTAS NAS PRÁTICAS COM ROBÓTICA EDUCACIONAL NO IFBA CAMPUS JACOBINA

Demson Oliveira Souza

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia - IFBA*

Emanuel Tarciano Santana da Fonseca

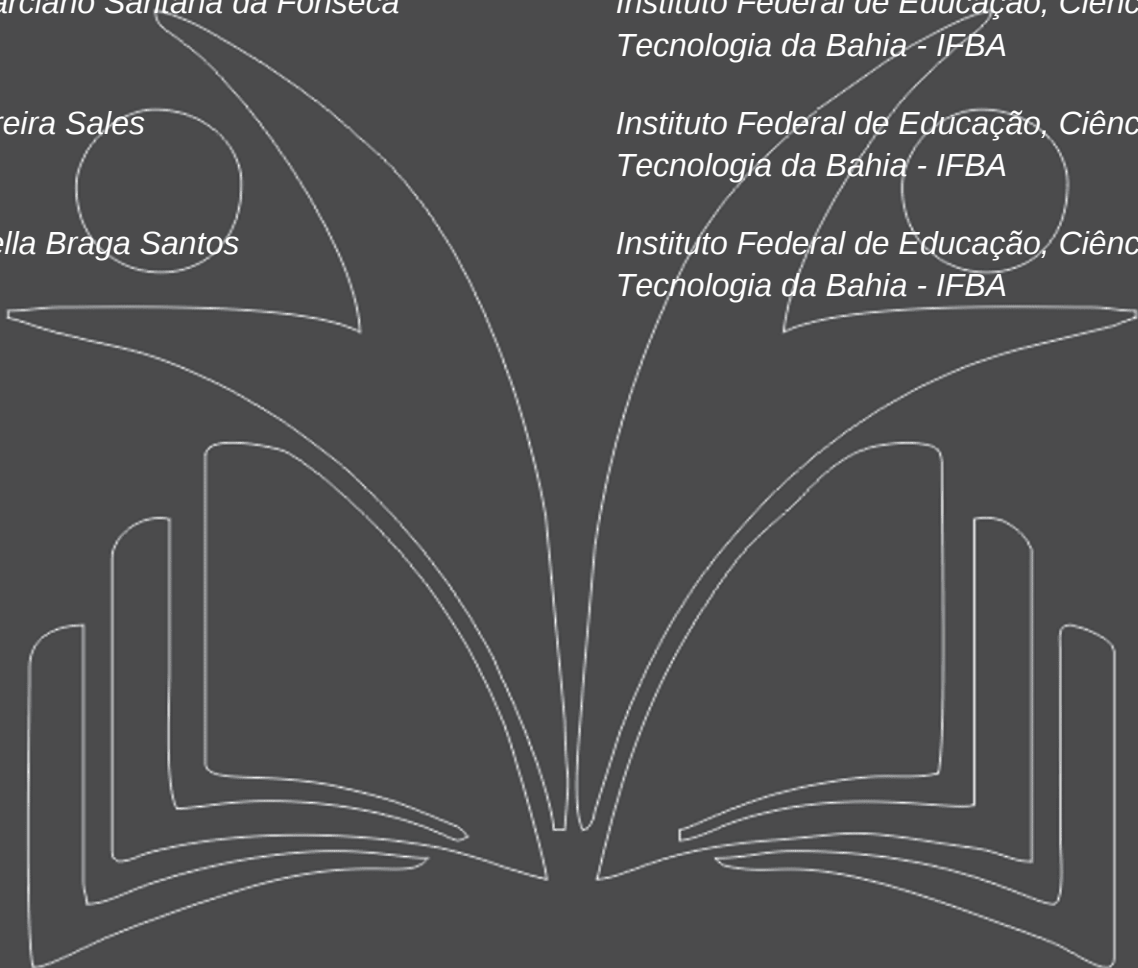
*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia - IFBA*

Tauane Pereira Sales

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia - IFBA*

Anna Rafaella Braga Santos

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia - IFBA*



INTRODUÇÃO

A escola dos dias atuais tem procurado inserir no âmbito educacional novos paradigmas de ensino e aprendizagem, alguns dos quais acompanham o contexto de inovação tecnológica que sociedade contemporânea experimenta. Destas tecnologias, destacamos a informática, a internet, a inteligência artificial, a robótica, dentre outras, que começaram aparecer ainda no século passado. Desde então, tais tecnologias vem evoluindo e por consequência, vão transformando a sociedade e a educação do século XXI.

Nas últimas décadas desse século a Robótica tem agregado um aspecto educacional inovador, que busca romper com perspectivas educativas passivas e centralizadas no conteúdo ou no professor. Historicamente essa última perspectiva tem sido associada com o paradigma da escola tradicional, a mesma que tem evoluído em descompasso com os avanços da ciência e da tecnologia (PAPERT, 1986, 2008).

Sabemos que essa realidade não é exclusividade do Brasil, porém, num país continental como o nosso, com uma das maiores taxas de desigualdade social, devemos estar atentos para buscar alternativas que possibilitem refletir e agir em busca de uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, em especial no âmbito da escola pública. Nesse sentido, o acesso aos recursos tecnológicos como a robótica, pode ser um aliado importante para que professores e alunos alcancem esse objetivo.

Algumas experiências envolvendo a robótica educacional tem se mostrado promissoras no contexto da educação brasileira, é o que aponta estudos disponíveis na base de dados da Capes (FRANCISCO JUNIOR; VASQUES; FRANCISCO, 2010). Por esta razão, acreditamos que uma boa articulação entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento pedagógico favorece na construção de um aprendizado mais significativo, prazeroso e interdisciplinar.

O desenvolvimento da robótica educacional teve seu início cerca de duas décadas atrás, porém, a experiência do Instituto Federal da Bahia - IFBA é mais recente com menos de uma década. Nesse cenário, o IFBA Campus Jacobina ainda começou sua trajetória com estudos robóticos por volta do ano de 2014, utilizando como plataforma principal o Arduíno. Tal contexto ajudou a disseminar entre os alunos o interesse nessa área, motivamos principalmente a partir de projetos de extensão e de pesquisa, bem como, pelas participações em eventos científicos locais ou nacionais.

Desde então, os alunos do IFBA campus Jacobina tem sido motivados a participar de atividades e práticas que utilizam a robótica como ferramenta de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva,

verificamos uma maior visibilidade da robótica na instituição, e isso ocorre devido ao projeto de difusão de robótica implantado na instituição no ano de 2018. Tal projeto foi contemplado num edital específico, denominado Chamada Interna de Apoio a Projetos de Difusão de Robótica, que disponibilizou recursos e kits robóticos (LEGO *Mindstorms Education* EV3) aos projetos aprovados.

Refletindo sobre esse cenário de inserção da robótica educacional na instituição, buscamos como objetivo desse estudo, analisar as concepções construcionistas que nortearam a robótica educacional que envolveu atividades de formação discente e a construção dos protótipos robóticos com LEGO *Mindstorms Education* EV3. Tais ações foram concretizadas na forma de oficinas de robótica e buscaram satisfazer metas propostas no projeto de apoio e difusão da robótica aprovado na instituição.

Diante desse contexto de apoio e difusão da robótica, não podemos deixar de apreciar a importância da dimensão educacional, por isso, devemos compreender da melhor maneira possível como ela se originou. Nesse sentido, essa origem está diretamente relacionada com as experiências do matemático Seymour Papert e de outros colaboradores no laboratório de Inteligência Artificial e Media Lab do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT. Estas podem ser consideradas marcos importantes na construção dos fundamentos da robótica educacional.

Inicialmente Saymor Papert criou um tipo de linguagem de programação para crianças que depois foi sendo adotada educacionalmente por jovens e adultos. Tal linguagem denominada LOGO era voltada exclusivamente para o ambiente educacional, e sua popularidade na época, possibilitou que evoluísse para um projeto denominado LEGO-LOGO em convênio com a LEGO® *Dacta*. As ideias iniciais de Papert focavam estudar objetos da matemática, dos quais se interessava mais pelos objetos de natureza concreta do que aqueles de natureza abstrata.

A preferência de Papert pelo concreto ajudou com que enxergasse um novo patamar para seus estudos, algo que nem mesmo ele podia prever. Portanto, suas concepções construcionistas delinearão os princípios fundamentais para a robótica educacional. Entretanto, o caminho trilhado por Papert (1986, 2008) teve a colaborações importantes de outros pesquisadores como Resnick et al (1996) nesse projeto com robótica, isso possibilitou a criação dos primeiros kits de robótica educacional denominados LEGO® *Mindstorms*.

Ao analisarmos as ações provenientes do projeto de difusão da robótica, verificamos que o ambiente de aprendizagem proporcionado pela “robótica educacional”, possibilitou no IFBA campus Jacobina, um direcionamento inclinado para área técnica, talvez motivado pelo perfil disciplinar associado aos orientadores do processo (egressos da áreas de eletromecânica e computação).

Além disso, os registros dos alunos fazem crer que o paradigma construcionista se configura de forma subjacente ao contexto da robótica educacional, pois apesar de não debaterem sobre esse tema da aprendizagem, as ações e caminhos traçados e seguidos, permanecem fieis aos princípios que se consolidaram a partir dessa teoria da aprendizagem.

Com relação aos registros escritos dos alunos, acreditamos que as atividades práticas proposto pela robótica com LEGO *Mindstorm* e a necessidade de executarem uma programação funcional para os protótipos, possibilitaram aos mesmos estarem mais seguros e confiantes de seus aprendizados.

MATERIAIS E MÉTODOS

Definimos essa pesquisa como sendo qualitativa, de caráter descritiva e exploratória, que visou analisar os dados provenientes da prática pedagógica que envolveu a robótica educacional no IFBA Campus Jacobina, mais precisamente cerca de 20 alunos dos cursos técnicos de informática e eletromecânica.

O ponto de partida desse estudo se concentrou nos resultados provenientes das atividades e práticas desenvolvidas pelos alunos da instituição na oficina de robótica. Tais atividades ocorreram após aquisição do kit LEGO *Mindstorms Education EV3*, que teve por finalidade estimular a aprendizagem dos alunos nas áreas correlatas com área da robótica. Na concepção de projeto, o kit vem sendo utilizado para promover oficinas de apoio e difusão, que visam a construção de robôs autônomos com os recursos disponíveis na plataforma LEGO.

Nesse contexto, este estudo foi desenvolvido numa perspectiva teórica e reflexiva, tomando como base as ações e experiências realizadas na oficina de robótica e alguns registros provenientes de um questionário preenchido virtualmente, no qual participantes deram *feedback*. A referida oficina foi desenvolvida por professores das áreas de informática e Eletromecânica da instituição e integrou o projeto de apoio e difusão mencionado.

Alguns dos autores desse trabalho atuaram como mediadores e monitores do projeto, por isso, puderam acompanhar e observar de perto a realidade que buscamos analisar sob a ótica da teoria Construcionista de Saymor Papert. Nesse sentido, analisamos as informações coletadas a partir da observação direta desses mediadores, em conjunto com registros escritos disponíveis.

Ressaltamos que os dados e imagens que serão apresentados nos resultados, foram obtidos pelos autores, com autorização dos sujeitos participantes, que também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Além disso, as observações no decorrer da oficina de robótica, permitiu as autores, descrever com maior fidelidade aspetos e atitudes discentes passíveis de serem relacionadas com a concepção construcionista.

DESENVOLVIMENTO

O Construcionismo foi o termo cunhado por Saymor Papert, por volta de 1980, em oposição à abordagem de ensino Instrucionista (SKINNER, 1972). Essa última possui como característica central, a possibilidade do professor oferecer instruções aos alunos para que o mesmo possa realizar uma dada atividade, de modo que possa ser corrigido automaticamente quando a resposta não é satisfatória, algo similar ao que acontece com o ensino no paradigma tradicional onde o aluno assume uma postura mais receptiva e passiva na construção de seu conhecimento. Apesar desse contexto não se tratar especificamente do uso tecnológico, alguns estudiosos como Valente (1993) e Papert (1986, 2008) relacionaram essa concepção com a capacidade que a tecnologia computacional tem de se transformar numa máquina de ensino, tal como pensado por Skinner.

O diferencial da concepção construcionista, reside na analogia possível de ser feita quanto ao uso do computador como máquina educativa, nesse caso a direção é no sentido contrário, o computador é ensinado pelo aluno para que produza ação capaz de motivar seu aprendizado. Para Papert (2008) esse movimento coloca como meta do processo educacional “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Ibidem, p. 134) .

Nesse sentido para Saymor Papert esse termo denota uma perspectiva de construção do conhecimento, que parte da construção pelo aluno do seu objeto estudo, algo que seja do seu interesse e que o motive aprender (PAPERT, 1986, 2018).

Segundo Valente (1998), na noção de construcionismo de Papert:

(...) existem duas ideias que contribuem para que esse tipo de construção do conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer, do "colocar a mão na massa". Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa (VALENTE, 1998, p. 1).

Uma aproximação desse contexto construcionista com o mundo da robótica, foi pensado por Papert por volta de 1980, segundo ele afirmou que:

(...) as crianças crescerão criando constructos cibernéticos tão fluentemente quanto agora montam carros, casas ou circuitos de trilhos de trem utilizando

os blocos de Lego ou as formas geométricas do ambiente Logo. Só então o pensamento cibernético se tornará realmente parte de sua cultura (PAPERT, 2008, p. 184).

Anos depois, Papert também explanou que suas concepções deveriam ser converter num contexto disciplinar de cunho construcionista:

O esboço desta nova disciplina surgirá gradualmente, e o problema de situá-la no contexto da Escola e no ambiente de aprendizagem maior, será melhor apresentado quando a tivermos na nossa frente. Apresento aqui uma definição preliminar da disciplina – porém apenas como uma semente para discussão – como aquele grão de conhecimento necessário para que uma criança invente (e, evidentemente, construa) entidades com qualidades evocativamente semelhantes à vida dos mísseis inteligentes. Se este grão constituísse a disciplina inteira um nome adequado seria “engenharia de controle” ou até mesmo “robótica” (PAPERT, 2008, p.160).

Segundo Silveira (2106), Papert nunca esteve satisfeito com o modelo de aprendizagem proporcionada pela escola tradicional, que se resumia numa sequência mecânica de procedimentos escolares e reduzia o papel do professor em um mero técnico. E mesmo com resistência do professor a esse modelo a partir da sua humanização e sua afetuosidade, não impediu historicamente que os professores sempre vivessem sob forte tensão. Isso fez com que Papert se contraponha ao caráter técnico da educação na escola (PAPERT, 2008).

Nesse contexto, verificamos que boa parte dos esforços de Papert permitiu que a robótica educacional convergisse do campo tecnológico, para moldar um novo ambiente de aprendizagem na escola. Diante disso, de uma forma bem didática Cabral (2012) descreve a robótica educacional como:

(...) atividade que reúne construção e programação de robôs e pode ser desenvolvida na escola utilizando kits comercializados no mercado brasileiro ou sucata eletrônica. A aula geralmente é direcionada para a construção de um protótipo e, posteriormente, é feita a programação através do computador e um software de programação. A montagem é o momento onde os alunos utilizam blocos, peças ou placas que se movimentarão autonomamente após serem programados através do software no computador. A atividade pode se desenvolver individualmente, em duplas ou em grupo, o que promove o trabalho cooperativo e integrado (Ibidem, p. 8).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar na dimensão humana e consequentemente os processos pedagógicos que regiram o ensino e a aprendizagem produzida no contexto da robótica educacional implementada no IFBA campus Jacobina, verificamos que ainda não havia se efetivado um processo refletivo sob a ótica das concepções teóricas construcionistas de Saymor Papert.

Observando o processo de construção dos protótipos no desenvolvimento das oficinas com robótica, verificamos que estão presentes princípios, ideias e designações que se assemelham conceitualmente com a “máquina de ensinar” de Skinner (1972) e com “ensinar a máquina” de Papert (1986, 2008).

A percepção da presença do instrucionismo nesse contexto caracteriza uma possível concepção ainda arraigada nas escolas de ensino técnico. Pois, se por um lado é preciso construir o modelo a partir das partes que compõe o kit LEGO, ainda sim devem seguir instruções que são propostas pelo professor ou pelo manuais que acompanham o kit. Também há uma preocupação natural em programar com eficiência, a partir de software específico, as ações que serão executadas pelo robô. No caso da programação a proximidade se dá com o construcionismo de Papert.

Percebemos também, ao observar os relatos escritos dos alunos, que eles tendem a se sentirem mais conformáveis para aprender quando interagem em ambientes que divergem do paradigma tradicional. Infelizmente o número de alunos envolvidos em contextos como esse ainda é reduzido. Daí a responsabilidade dos participantes atuais, em socializar e motivar outros alunos para participar dessas atividades com a robótica.

Nesse sentido, as concepções pedagógicas observadas no decorrer das práticas com robótica educacional, serviram como parâmetro para estimular aspecto qualitativo dessa experiência. Dentre estes concepções podemos citar algumas que contribuíram para a efetivação: o trabalho em equipe, a autonomia e a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a robótica educacional quando observada numa perspectiva construcionista, corrobora para superar a dicotomia entre o saber teórico e prático. Além disso, tal perspectiva favorece na aproximação entre a dimensão técnica e a dimensão social do conhecimento científico, e que historicamente foram se distanciando pelas características tecnicistas herdadas das escolas técnicas do passado.

Ao analisar o contexto formativo desenvolvido junto aos estudantes, com relação ao projeto de difusão da robótica na instituição, percebemos que os alunos participantes se sentiram motivados e seguros quanto aos saberes desenvolvidos nas áreas de programação e eletromecânica. Áreas diretamente relacionadas com os cursos de informática e eletrotécnico que atuam em parceria nesse projeto com robótica.

Apesar dos aspectos positivos apontados pelos discentes envolvidos nesse projeto com a robótica, é preciso desenvolver um processo reflexivo mais contundente sobre as ações de natureza tecnológica e experimental. O fato de se sentirem motivados e seguros quanto aos saberes tecnológicos desenvolvidos, não deve impedir que enxerguem claramente a dimensão social e humana envolvida nesse processo.

Nesse sentido, esperamos que a partir desse estudo, possamos chamar a atenção pra a importância em se estabelecer uma prática reflexiva dentre os participantes de projetos que envolvam robótica, que possibilite aos mesmos enxergar as diferentes dimensões que essa pratica pedagógica possibilita, tais como, a dimensão social e a dimensão humana.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Cristiane Pelisoli. Tecnologia e Educação: da informatização à Robótica Educacional. 2012. Disponível em < <http://www.natalnet.br/lars/wre2012/pdf/106527.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2019.

FRANSICO JÚNIOR, N. M.; VASQUES, C. K.; FRANSISCO, T. H. A. Robótica Educacional e a Produção Científica na Base de Dados da CAPES. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, n. 4, p. 35-53, 2010.

SILVEIRA, José de Anchieta. Construcionismo e inovação pedagógica: uma visão crítica das concepções de papert sobre o uso da tecnologia computacional na aprendizagem da criança. 2016. Disponível em: < <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/87>> . Acesso em 12 de agosto de 2019.

SKINNER, Burrhus. Frederic. Tecnologia do Ensino. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

PAPERT, Seymour. A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Trad. Fernando José Silva Nunes e Fernando Augusto Bensabat Lacerda e Melo. Lisboa: Relógio D Água, 1997.

_____. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Logo: computadores e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

QUEIROZ, R. L; SAMPAIO, F. F; SANTOS, M. P. Pensamento Computacional, robótica e educação. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas, v. 4, n. 1, Dez. 2017. Disponível em: < <http://www.nied.unicamp.br/ojs/>>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do Computador na Educação, in Valente, J. A. (org.), Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. A informática na educação: Instrucionismo x Construcionismo. CAMPINAS: Publicações do NIED/UNICAMP. 1998. Disponível em < <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/7.htm>>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

Capítulo 9



10.37423/230607828

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Clézio dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Resumo: O ensino de geografia e a formação de professores na América Latina entrou em nossa agenda de pesquisa em 2012, no processo de organização de agenda de pesquisa da área de Ensino de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino de geografia na Bolívia a partir da Formação Docente. A metodologia é qualitativa, apoiada no referencial teórico sobre o ensino de geografia e a formação professores latinoamericanos. A pesquisa se divide entre: formação de professores na Bolívia, políticas educacionais e ensino de geografia nas escolas bolivianas.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Formação docente; Bolívia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geografia e a formação de professores de geografia na América Latina entrou em nossa agenda de pesquisa nos anos de 2012, no processo de reorganização de uma agenda de pesquisa da área de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), responsável pelas disciplinas de Ensino de Geografia para os curso de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, e posteriormente a uma linha de pesquisa no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFRRJ.

O evento chave para a aproximação e a efetivação da pesquisa são os Encontros de Geógrafos da América Latina (EGAL), experiências vividas em 2015 no encontro no Brasil (Em São Paulo) e em 2017 no encontro no Peru (em Lima) foram relevantes. Esses encontros possibilitaram uma aproximação direta com pesquisadores latino-americanos, mas notávamos que a participação da temática ensino de geografia nas pesquisas latino-americanas variavam muito em cada país.

Destaque para a quantidade de trabalhos sobre o ensino de geografia e a formação de professores realizados pelos pesquisadores de Cuba no XV Encontro de Geógrafos da América Latina realizado em Havana em 2015. Todavia, o XVI Encontro de Geógrafos da América Latina realizado em 2017 em La Paz na Bolívia, não houve um número significativo de pesquisas sobre ensino de geografia na Bolívia.

O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino de geografia na Bolívia a partir da Formação Docente.

A metodologia é qualitativa, apoiada no referencial teórico sobre o ensino de geografia e a formação professores da secundária, escrita por pesquisadores bolivianos e latino-americanos. A pesquisa, portanto, tem como principal referência teórica o entendimento das práticas docentes e o ensino de geografia na atualidade, envolvendo uma relação direta entre a teoria e a prática.

Essa relação está muito presente na formação de professores, especialmente os de geografia. A pesquisa se divide em três momentos, a formação de professores na Bolívia, as políticas educacionais e o ensino de geografia nas escolas bolivianas.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Na Bolívia a responsabilidade de formar professores nos diversos níveis historicamente está presa as instituições não universitárias como as *Escuelas Normales*, hoje *Institutos Normales Superiores* (INS).

La formación dos futuros docentes se realiza em Bolívia em Escuelas Normales desde 1909, año em que se fundo la primera de estas instituciones em la ciudad de Sucre. Em 1994, estaban em funcionamiento 24 Escuelas Normales, 9 em el área urbana y 15 em el área rural, distribuidas em todos los departamentos del país. (VEGA, 1999, p.47).

Essas escolas formavam para o nível primário e médio, incluindo a formação técnica. As especialidades que os alunos destas escolas poderiam seguir eram três:

- a) Pre-básico e Intermediario, dividida em matemáticas y ciencias, y, lenguaje y sociales;
- b) Medio, conformada por las especialidades de matemáticas, física y química, biología, literatura y lenguaje, y estudios sociales, filosofía y psicología;
- c) Las ramas técnicas como: agropecuaria, artesanía, hogar, música y educación física. (VEGA, 1999, p.47).

Com a Reforma Educacional implantada pelo governo nacional, a partir de julho de 1994 as *Escuelas Normales urbanas y rurales* seriam transformadas em *Institutos Normales Superiores* onde seria realizada a formação e capacitação dos docentes que o Sistema Educativo necessita. Porém existe um pequeno atraso, na substituição destes profissionais na Bolívia, para tanto foram criados cursos de capacitação e complementação para docentes que estão em exercício para que façam uma licenciatura em várias universidades privadas e públicas, como por exemplo a Universidad Católica Boliviana, a Universidad Mayor de San Andrés, entre outras.

En este acápite se hará referencia a la realidad actual de la formación docente en Bolivia haciendo énfasis en el proceso de transición entre la Ley de Reforma Educativa 1565 y Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez aprobada en diciembre de 2010, cuyo contenido refuerza lo expresado en la Constitución Política del Estado, aprobada el 7 de febrero del mismo año. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 13)

Na atualidade na Bolívia os formandos docentes estão presos aos *Institutos Normales Superiores*. Destacamos o Instituto Normal Superior Simón Bolívar em La Paz na Bolívia onde foi possível encontrar material para analisar sobre o que considerar como conhecimento geográfico no sistema educacional boliviano, porém ainda precisa ser analisado com maior profundidade, especialmente no que demanda à educação plurinacional.

De acuerdo a la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, la formación de maestros es única, fiscal, gratuita, continua y diversificada. Única en cuanto a jerarquía profesional y calidad pedagógica, científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume toda la responsabilidad en la formación de los maestros.

Diversificada porque responde a las características geográficas económicas, productivas y socioculturales. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 14)

A formação docente na Bolívia ainda necessita de inúmeros estudos para entender os níveis e as especialidades. Um sistema muito questionado por sua relação distante das Universidades, comum em otros países da América Latina e otras regiões mundiais. Mas quando analisamos o quadro da formação docente (veja quadro 01), podemos verificar a complexidade no campo formativo que os INS são responsáveis.

Quadro 01 - Estrutura de formação de maestros na Bolívia para os subsistemas de educação regular, alternativa e especial

Nivel		Especialidades
Licenciatura en Educación Inicial en familia comunitaria		
Licenciatura en Educación Primaria comunitaria vocacional	Primaria Básica vocacional	
	Primaria Avanzada vocacional	Ciencias Exactas
		Ciencias Naturales
		Ciencias Sociales
		Lenguaje y Literatura
Licenciatura en Educación Secundaria Comunitaria productiva		Matemática
		Ciencias Naturales (Física, Química, Biología y Geografía)
		Lenguaje y Literatura
		Educación en lenguas
		Filosofía, Psicología y Cosmovisión
		Ciencias Sociales (Mención en: Historia, Sociología, Antropología, Educación ciudadana)
		Educación artística Mención en: Educación musical, danza y teatro Artes plásticas y visuales Educación física y disciplinas deportivas
		Licenciatura en Educación Alternativa y especial - Educación Popular comunitaria y Educación para la diversidad

Fonte: Mardesich; García; Velasco (2009, p. 11).

A Geografia no campo formativo de professores aparece como especialidade no nível da Licenciatura em Educação Secundária Comunitária Produtiva e na especialidade das Ciências Naturais, junto com a Biologia, Física e Química. Podemos inferir, que alguns conhecimentos podem ser trabalhados no nível da Licenciatura em Educação Primária Comunitária Produtiva na especialidade de Ciências Naturais.

3 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BOLIVIANO

No XVI Encontro de Geógrafos da América Latina realizado na Bolívia em 2017, houve um eixo de ensino de geografia denominado *Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía (EAG)*. Dentre as pesquisas apresentadas, poucas abordavam o ensino de geografia na Bolívia, destacamos as pesquisas: Choque (2017), Jarro (2017) e Solis (2017). A primeira contextualiza um pouco mais sobre a visão da geografia na Bolívia, utilizando em sua pesquisa estudantes dos anos finais do ensino secundário e alunos dos anos iniciais de Engenharia Geográfica; e as duas últimas autoras, trazem experiências e aplicações das novas tecnologias no ensino de geografia.

Na Bolívia convivem vários sistemas de ensino, temos a área de Geografia e História nos currículos aprovados a partir de 1980 incluídas numa grande área denominada de *Ciencias Sociales*, já na reforma educacional mais recente, após 1994, temos currículos e textos produzidos pela reforma que colocam as áreas de geografia e história numa outra grande área denominada de *Ciencias de la Vida y Tecnología*. Já atual reforma segundo a Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez a área de Geografia está no campo de saberes e conhecimentos denominado *Vida, Tierra y Territorio*, junto com as disciplinas de Biologia, Física e Química.

Os eixos articuladores são as grandes apostas de efetivação de um currículo diferenciado na proposta de uma política plurinacional onde quatro eixos são explorados: Educação intracultural, intercultural e plurilíngue; Educação para a produção; Educação em valores socio comunitários; e Educação em convivência com a Mãe Terra e saúde comunitária.

A Geografia dentro dessa grande área denominada como *Ciencias Naturales*, de certo modo distancia o ensino do conteúdo de geografia e da história do que vinha sendo efetivado anterior às duas últimas reformas quando esses conteúdos estavam na grande área denominada de *Ciencias Sociales*.

Quando se cruza a informação das especializações escolhidas ao longo da formação docente, vemos que a especialidade de *Ciencias Sociales em 1994*, segundo Vega (1999), apenas 2% dos docentes em formação buscavam essa especialização, sendo que a maioria procurava as especializações em matemática e em literatura. No Brasil se houvesse essas especializações no campo formativo o

resultado também não seria muito diferente. Não conseguimos dados sobre a situação atual da procura pela especialidade de *Ciencias Naturales*.

Em relação análise dos conteúdos trabalhados em *Ciencias Naturales* no ensino primário, vemos muitos temas próximos do conhecimento geográfico como as diferentes geografias da Bolívia, a produção econômica das regiões bolivianas, as contradições espaciais da Bolívia, porém esses temas devem ser analisados mais detalhadamente para verificar se de fato o conhecimento de geografia está sendo trabalhado na escola boliviana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as poucas pesquisas apresentadas sobre o ensino de geografia na Bolívia no XVI Encontro de Geógrafos da América Latina ocorrido em La Paz em 2017, não atrelando quantidade à qualidade, podemos ter uma ideia de que a não existência da geografia como uma carreira acadêmica na Universidade e diluída como está, nos *Institutos Normales Superiores* (INS), diminui e muito a pesquisa em Geografia, especialmente sobre a temática ensino de geografia e formação docente.

É fundamental acompanhar as políticas educacionais voltadas para a América Latina no sentido de entender como propostas educacionais neoliberais dialogam com uma outra política embasada no estado Plurinacional, e como essa política da Bolívia pode influenciar na formação dos professores e no ensino de geografia na escola básica, com outras bases como a decolonial.

REFERÊNCIAS

- CHOQUE, J. A. Enseñanza de la Geografía en Bolivia. **Anais**. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-10, 2017.
- CHOQUE, J. A. **La enseñanza da la geografía em nível secundário de la educación formal**. Monografía. Ingenharía Geográfica. Universidad Mayor de San Andres. La Paz, Bolívia, 2011.
- JARRO, M. G. Q. Aplicaciones de las TIG's em la Enseñza de la Geografia em Nivel Secundario en el Distrito 3 de la Ciudad de El Alto. **Anais**. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-12, 2017.
- MARDESICH, M. L; GARCÍA, A.M; VELASCO, O. D. La Formación Docente em Bolívia. **Anais**. II Seminário Internacional: "Nuevos Retos de la Profesión Docente". Barcelona, 2009
- SANTOS, C. O Ensino de Geografia na Bolívia e a Formação Docente. In SANTOS, C. **Práticas Docentes e Educação Geográfica**: Experiências na América Latina. Nova Iguaçu, Agbook, 2017, pp.91-96.
- SENE, J. E. (2008). Reformas educacionais na América Latina. Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105, <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>>.[2 de setembro de 2016].
- SOLIS, P. Creando jóvenes mapeadores, no solo maps: desafios y oportunidades del programa youthmappers em la aplicación de la comunidade cartográfica aberta para el desarrollo y La Paz. **Anais**. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-10, 2017.
- VEJA, F. C. et. Al. **La enseñanza de história Bolivia**. SantaFé, Ediotrial Carreira/CAB, 1999.
- Agência de fomento**: UNIVERSAL-CNPq; JCNE-FAPERJ.



editora**conhecimentolivre**

VOLUME III