

Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente

Organização

Sinara Mota Neves de Almeida

Cristiane Jurdênia de Farias

Francisco Thiago Chaves de Oliveira



**CULTURA, DIREITOS HUMANOS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
DIÁLOGOS NA AÇÃO DOCENTE – Volume 3**

© 2022 *Copyright* by Sinara Mota Neves de Almeida, Cristiane Jurdênia de Farias e Francisco Thiago Chaves de Oliveira (Organização)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DR. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF UNILAB
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*
REVISÃO DE TEXTO | *Os Autores*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva – CRB – 1051*

C968 Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente [recurso eletrônico] / organização de Sinara Mota Neves de Almeida, Cristiane Jurdênia de Farias, Francisco Thiago Chaves de Oliveira. – Fortaleza: Impreco, 2022.

511p.il.: (Coleção educação, diversidade e docência; 3)

E-book

ISBN: 978-85-8126-248-2

<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-248-2>

Inclui fotos

1. Professor - Formação. 2. Educação Inclusiva. 3. Direitos Humanos. 4. Diversidade. 5. Almeida, Sinara Mota Neves de. 6. Farias, Cristiane Jurdênia de. 7. Oliveira, Francisco Thiago Chaves de. I. Título.

CDD. 370. 71

Organização
Sinara Mota Neves de Almeida
Cristiane Jurdênia de Farias
Francisco Thiago Chaves de Oliveira

**Cultura, direitos
humanos e inovação
educacional:**
diálogos na
ação docente



Fortaleza | Ceará
2022

SUMMARY

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO • 11

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

Sinara Mota Neves de Almeida

APRESENTAÇÃO • 13

Sinara Mota Neves de Almeida

Cristiane Jurdênia de Farias

Francisco Thiago Chaves de Oliveira

PREFÁCIO • 15

Kaé Stoll Colvero Lemos

1 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE JIJOCA DE JERICOACOARA: LIMITES E POSSIBILIDADES • 17

Cristiane Jurdênia de Farias

Fred André Antonio

Sinara Mota Neves de Almeida

2 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRIMEIROS SOCORROS • 33

Ana Hirley Rodrigues Magalhães

Sinara Mota Neves de Almeida

3 A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES • 50

Fred André Antônio

Cristiane Jurdênia de Farias

Sinara Mota Neves de Almeida

4 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E SUAS REVERBERAÇÕES • 66

Francisca Valéria Aguiar Ramos

Diego de Freitas Lira

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Francisco Samuel de Sousa e Silva

Kelly Maria Gomes Menezes

- 5 EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE NA ESCOLA: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HOMOAFETIVOS E DE GÊNERO** - 80
José Olímpio Ferreira Neto
- 6 AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E A CULTURA NA ESCOLA** - 94
Júlia Érika Moreira Bastos
- 7 PATRIMÔNIO CULTURAL TANGÍVEL: O CASO DO AÇUDE DO CEDRO EM QUIXADÁ-CEARÁ** - 110
Antonia Luma Cavalcante Gaspar
João Gabriel de Aguiar Muniz de Brito
Karla Renata de Aguiar Muniz
Antônio Roberto Xavier
- 8 DIREITOS HUMANOS, (MEIO) AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PARADOXOS E PERSPECTIVAS DO CAPITALISMO** - 122
Karla Renata de Aguiar Muniz
Lucineide de Abreu Oliveira
José Cleilson de Paiva dos Santos
Marcelo de Oliveira Sindeaux
Antônio Roberto Xavier
- 9 FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR COM ÊNFASE NA QUALIFICAÇÃO QUE TRABALHA A DEMOCRACIA E OS DIREITOS HUMANOS** - 135
Benjamim Machado de Oliveira Neto
- 10 FOTOGRAFIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA** - 152
Marluci Meinhart
Alissom Roberto Brum
Saraí Patrícia Schmidt

- 11 O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, OCARA, CEARÁ - 170**
Meiriane da Silva Pinheiro
Aldemiza Correia da Silva
Francisco Antonio de Sousa Rodrigues
Joaquim Silva Pereira
Antônio Roberto Xavier
- 12 O ACESSO À LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO - 185**
Schayanny Bárbara de Lima Barcelos
Eliane Gonçalves da Costa
- 13 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS EM TEMPOS DE ENSINO A DISTÂNCIA - 200**
Mariana Costa Araujo
- 14 DECOLONIDADE DA EDUCAÇÃO E POTENCIAIS PRÁTICAS DOCENTES: UMA ANÁLISE NA EEMTI MILTON FAÇANHA ABREU - 211**
Israel Vital Viana
Regina Magna de Souza Martins
- 15 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: CONCEITO E CONTEXTOS - 230**
Lucineide de Abreu Oliveira
José Cleilson de Paiva dos Santos
Marcelo de Oliveira Sindeaux
Antônio Roberto Xavier
- 16 AS BRINCADEIRAS E A QUESTÃO DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DA ESCOLA: CONVERSA COM OS PROFESSORES - 247**
Eliomar Araújo de Sousa
Eduarda da Silva Araújo
Elieuda da Silva Costa
Railane Bento Vieira Sabóia

17 INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA:

(RE)PENSAR A HUMANIZAÇÃO EM PAULO FREIRE • 259

Jaqueline de Melo Araújo Nascimento

Samantha Stefany Sousa Barros

Zilda Tizziana Santos Araújo

18 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

INCLUSIVA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES • 270

Luana de Paula Duarte

Janielle Lima de Melo

Ana Cristina Silva Soares

19 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO: CRECHE

PEDRO FERNANDES COSTA – REDENÇÃO – CE • 287

Maria do Socorro Mendes de Vasconcelos

Jeenyffer de Vasconcelos Santos

**20 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS PRÁTICAS INOVADORAS PÓS-
PANDEMIA • 301**

Cícero Luciano dos Santos

Ana Flávia Ferreira da Silva

**21 VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA ACERCA DA
CONTEXTUALIZAÇÃO: RELATOS DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA • 313**

Eliane dos Santos Almeida

Rodrigo da Luz

**22 A (DES) MOTIVAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ • 332**

Marcos Paulo Moraes Oliveira

**23 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM REGIMES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS • 350**

Ione Aparecida Neto Rodrigues

- 24 A UTILIZAÇÃO DE PODCASTS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA INOVADORA PARA O ENSINO DE QUÍMICA - 363**
Larissa Santos da Silva
Andressa Karoline de Castro Gomes
Viviane Gomes Pereira Ribeiro
- 25 O CONCEITO DE PEDANÁLISE COMO UM MÉTODO PARA TRABALHAR A SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO INFANTIL - 381**
Benjamim Machado de Oliveira Neto
Natan Holanda de Almeida
- 26 ELABORANDO UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUAS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EXTENSÃO POR UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO - 398**
Antonia de Jesus Sales
- 27 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ACRE - 416**
Olga Mirian Alves Pereira de Albuquerque
Renata Cristina Lopes Andrade
- 28 UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO - 431**
Renata Makelly Tomaz do Nascimento
Claudemir Cosme da Silva
Luiz Gaudêncio Araujo e Silva
Igor de Moraes Paim
- 29 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁXIS DOCENTE: SELEÇÃO E ANÁLISE DE PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS - 445**
Amanda Marinho Rodrigues
Maria Petrília Rocha Fernandes
Stela Lopes Soares

30 ANÁLISE COMBINATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO COM O USO DE METODOLOGIA ATIVA - 458

Nalita Oliveira Almeida
Jayane Mara Rosendo Lopes
Anábio Ribeiro Garcia
Ana Roberta Germano Sousa

31 RELATO DE UMA VISITA A SEARA DA CIÊNCIA - UFC NA DISCIPLINA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO - 471

Rosane da Silva Santiago
Demesson Mateus de Lima Silva
Dayane Moraes da Silva
Gabriela Xavier Franco Feitosa
Márcia Barbosa de Sousa

32 UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE MICROBIOLOGIA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO - 484

Raimundo Wallisson Moura da Hora
Otávio Felipe de Sousa Silva
Dayane Moraes da Silva
Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

33 RODAS DE CONVERSA SOBRE TEORIAS QUE DIALOGAM COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DISCENTE~DOCENTE~APRENDENTE - 497

Igor Dessupoio Silva
Hysdras Ferreira do Nascimento
Taynara Assis Brito
Priscila Tamiasso Martinhon
Antonio Cesar de Barros

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção **Educação, Diversidade e Docência** tem por objetivo oferecer aos/às leitores/as, em especial, aos/às docentes da educação básica e do ensino superior e aos/às que se encontram em processos de formação inicial e/ou continuada, obras que problematizem questões voltadas à Educação, em seu sentido amplo e restrito, articulando dialogicidade, diversidade, interculturalidade e interdisciplinaridade como elementos epistemológicos, políticos e pedagógicos da formação humana.

Esta coleção se sustenta em duas grandes linhas editoriais, quais sejam: i) *Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente*, que compreende a Pedagogia como Ciência da Educação, enquanto prática social situada, a partir da qual se apresentam os desafios nos processos de ensinar e aprender. Articula produções voltadas à formação e ao trabalho docente e suas inter-relações na construção da identidade profissional dos educadores e da própria profissão; ii) *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, que compreende a diversidade como elemento indissociável entre as concepções de Educação e Direitos Humanos. Volta-se à publicação de produções situadas em torno dos fenômenos educativos que se processam nos diferentes espaços sociais, articulando educação formal, informal e não formal.

A coleção é inaugurada com a publicação de três obras, quais sejam:

1. **Formação docente, gestão escolar e diversidade étnico-racial: diálogos diversos;**

2. **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada;**
3. **Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente.**

Desejamos que a coleção **Educação, Diversidade e Docência** possa contribuir com processos de reflexão crítica em torno da educação em suas diferentes dimensões. Assim, esperamos que ela se constitua de uma série de publicações que colabore para ampliar as leituras de mundo, em diálogo com o conhecimento científico, configurando-se como espaço (auto) formativo, que contemple as diversidades presentes nos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Profícuas leituras, discussões e aprendizagens!

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

(Coordenação Geral)

APRESENTAÇÃO

Honra-nos sobremaneira apresentar a obra **Cultura, Direitos Humanos e Inovação Educacional: diálogos na ação docente**, que faz parte da Coleção: *Educação, Diversidade e Docência*. Em tempos tão desafiadores para a produção científica no nosso país, os/as convidamos a *esperançar* através dos relatos de pesquisas de docentes e discentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

Para tanto, nos reportamos às palavras de Bráulio Bessa em seu poema “*esperança*”¹:

Enquanto se acreditar numa sonhada mudança...
pelo fim da violência, pelo fim da insegurança,
enquanto existir a vida, há de haver esperança.
Esperança no amanhã e no agora também.
Tenha pressa, é urgente, não espere por ninguém.
Não adianta esperança se você não faz o bem.

Esta obra reúne trinta e três capítulos que descrevem as reflexões que surgiram das variadas experiências acadêmicas e profissionais dos/as autores/as. Tendo em vista que a cultura, os direitos humanos e a inovação educacional precisam ser vivenciados através de práticas que estejam de acordo com a **dignidade humana** em todas as suas formas, indicamos que o/a leitor/a dos textos aqui apresentados:

¹ BESSA, Bráulio. Sempre haverá esperança. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-sempre-havera-esperanca/> Acesso em: 19/12/2022.

Transforme sua esperança em algo que não espera.
É no meio da maldade que a bondade prospera.
É justo no desespero que a paz chega e impera.
É quando se está sozinho que um abraço tem valor.
Repare que é no frio que a gente busca o calor.
E é justo onde existe ódio que tem que espalhar amor.

A publicação deste trabalho colabora com a missão de protagonizar uma educação emancipatória e transformadora através das trocas de saberes sobre a Inclusão Escolar, Formação Docente, Diversidade, Decolonialidade, Educação em Direitos Humanos, além de possibilitar o protagonismo estudantil, através das tecnologias educacionais, gamificação e metodologias ativas.

Não adianta assistir, não adianta observar,
se você não se mexer, as coisas não vão mudar.
E até a esperança vai cansar de esperar.
Afim, a gente nasce sem trazer nada pra cá,
na hora de ir embora o mesmo nada vai levar.
O que importa de verdade é o que a gente vai deixar.

Desejamos que a sua leitura seja leve e cheia de *esperança*.

Afetuosamente,

Sinara Mota Neves de Almeida
Cristiane Jurdênia de Farias
Francisco Thiago Chaves de Oliveira
(Organização)

PREFÁCIO

Compreender a formação docente exige um olhar atento aos saberes contínuos e heterogêneos que a constitui, oriundos de diferentes ordens. Alguns estão relacionados a uma perspectiva ampla, tomando por base políticas para a educação, e outros a dimensões particulares, pelas experiências coletivas que emergem do cotidiano e cultura organizacional da escola. Aqui situam-se cultura, direitos humanos e inovação educacional, entendidos como mediadora da formação contínua da identidade docente.

Um dos grandes desafios da educação hoje é trabalhar com a pluralidade sociocultural e com o respeito às identidades individuais. Em uma sociedade marcada pela mudança de paradigmas tradicionais e pela democratização de oportunidades, as diferenças culturais de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, religiosas, comportamentais, manifestam-se de forma expressiva no cotidiano escolar, dentre as quais destacamos as relações étnico-raciais. Assim, faz-se necessário traçar estratégias em torno da cultura, dos direitos humanos e da inovação educacional, voltados para a emancipação crítica dos sujeitos, que visem superar e combater todas as formas de exclusão, discriminação, preconceito e racismo existentes na sociedade e reproduzidas no âmbito escolar.

Partindo desse entendimento, neste e-book encontram-se 33 trabalhos com diferentes temáticas, aportes teóricos e metodologias, resultantes de pesquisas realizadas em contextos educacionais distintos do país, que compartilham análises, diálogos

críticos e propositivos para a pesquisa educacional no âmbito da formação docente.

Os estudos partem da preocupação sobre a formação docente reflexiva e sua práxis, a inclusão, os direitos humanos, as práticas pedagógicas, a educação sustentável, o respeito às diferenças, a garantia de oportunidades e apontam para a preocupação em contribuir com a promoção de um ambiente educativo contra hegemônico e de respeito à diversidade.

A presente obra, **Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente**, deseja contribuir para enriquecer discussões e pesquisas sobre tais temáticas, bem como incentivar novos estudos e enriquecer as práticas cotidianas educativas, tanto da educação básica como da universidade.

Kaé Stoll Colvero Lemos

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE JIJOCA DE JERICOACOARA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Cristiane Jurdênia de Farias

Mestranda do PPGEF Ensino e Formação Docente. UNILAB-IFCE

E-mail: cristianejfarias@gmail.com

Fred André Antonio

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática. UNILAB

E-mail: fredandreantonio18@gmail.com

Sinara Mota Neves de Almeida

Orientadora UNILAB

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

RESUMO

A inclusão da criança com deficiência no processo de ensino-aprendizagem abrange não somente o acesso a matrícula, mas também envolve o contexto sociopolítico no ato de ensinar. A inclusão requer adaptações em múltiplos espaços e mais que isso, é preciso profissionais com boa formação capazes de oportunizar um bom atendimento. Objetiva-se nesse artigo compreender os limites e as possibilidades da inclusão da criança com deficiência no município de Jijoca de Jericoacoara, analisando os diferentes sentidos atribuídos pelos profissionais ao trabalho realizado com a inclusão, bem como as dificuldades enfrentadas e as sugestões para melhorar esse atendimento. Metodologicamente, a investigação é de abordagem qualitativa. O conjunto de dados revelou que o processo de inclusão tem ocorrido de forma lenta. Contudo, com possibilidades de contribuir para o pleno desenvolvimento da criança com deficiência. Os resultados sinalizam ainda a necessidade de o município ampliar a rede de multiprofissionais que trabalham no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico-NAPE. Em síntese, a inclusão das crianças com deficiência precisa superar alguns desafios mobilizando docentes, famílias e demais profissionais para o exercício da cidadania, a garantia dos direitos humanos e o combate as diversas práticas de discriminação.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Acompanhamento Pedagógico.

Introdução

A inclusão da criança com deficiência tem tido importantes avanços legais, no entanto, é preciso garantir que na prática as instituições e os profissionais que nela trabalham estejam preparados para promover experiências com a proposta da inclusão. É preciso pensar não somente em alterações no ambiente físico, mas necessariamente realizar adaptações no currículo e nas práticas cotidianas para de fato, promover acessibilidade.

De maneira mais específica será abordado os serviços ofertados pelo Núcleo de Atendimento Especializado-NAPE como espaço facilitador da construção do saber que busca garantir as interações físicas, funcionais, sociais e educacionais por meio do reconhecimento e atendimento às particularidades das crianças e adolescentes com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, sem discriminação, beneficiando a todos com o convívio e o crescimento na diversidade utilizando-se de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com o desafio da inclusão.

O objetivo do artigo é compreender os limites e as possibilidades da inclusão da criança com deficiência no município de Jijoca de Jericoacoara e a metodologia utilizada centrou-se na abordagem qualitativa utilizando a aplicação de questionários abertos.

Histórico do município

O município de Jijoca de Jericoacoara foi criado através da Lei 11.796, em 1991, tendo sido desmembrado do município de Cruz. Possui nome de origem tupi, em que o termo “Jijoca” significa “casa das rãs” e “Jericoacoara” significa “buraco das tartarugas”. (IBGE, 2022)

De acordo com a tradição oral o nome Jijoca teria se originado devido a existência de um casal de índios moradores dessa região que chefiavam uma tribo bastante respeitada e querida por todos, onde a figura feminina chamava-se “Ji” e seu parceiro “Joca”. Conta-se a lenda que o casal indígena faleceu no mesmo dia e todos os moradores da tribo se despediram com tristeza exclamando o seguinte termo: Adeus Ji! Adeus Joca! E assim teria surgido o nome Jijoca.

O município de Jijoca de Jericoacoara fica localizado no litoral oeste do Ceará, distante 290 quilômetros da capital Fortaleza. Atualmente tem população estimada em cerca 20.351 habitantes (IBGE, 2021). Famosa mundialmente pela belíssima praia de Jericoacoara tem se destacado como um dos principais destinos turísticos do estado do Ceará e se tornou, assim, um espaço turístico em potencial, sendo cada vez mais visitada por turistas de praticamente todo o território nacional e também do exterior, o principal aspecto socioeconômico gira em torno do turismo, principalmente devido a sua beleza rara e ainda bastante natural.

O turismo tem gerado grande rentabilidade econômica local, mas também tem atraído um fluxo migratório bastante considerável afetando de forma negativa os processos de planejamento e implementação de políticas públicas por parte do poder público municipal. Como consequência, contribui para o agravamento de situações de fragilidade social como fome¹, exploração sexual, violência², drogas, entre outras, sobretudo envolvendo

¹ De acordo com dados do IBGE (2010) 48, 5% da população sobrevive com uma renda de até meio salário mínimo.

² De acordo com dados do Fórum brasileiro de segurança pública de 2012 para 2013 Foram registrados aumento de 23 % nas taxas de óbitos por agressão. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP_Livro2_O-Cena%CC%81rio-da-Viole%CC%82ncia-e-da-Criminalidade-no-Brazil-e-no-Ceara%CC%81.pdf. Acesso em: 22-06-22

algumas famílias das crianças atendidas na rede de ensino deste Município. Possui Índice de Desenvolvimento Humano – IDH estimado em 0,652 classificado na categoria de IDH médio, estando próximo do IDH cearense estimado em 0,682.

Conta com 19 instituições de ensino público, não oferecendo educação básica em centros privados devido a inexistência de escolas particulares. Dessas 19 instituições, 10 oferecem exclusivamente Educação Infantil.

O município apresenta consideráveis resultados em proficiência em alfabetização nas avaliações externas realizadas pelo Estado do Ceará, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Vale destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, apresentou no 5º ano as médias 8,2 no ano de 2017 e 8,3 em 2019, superando as médias, estadual e nacional, ultrapassando as metas determinada pelo Ministério da Educação (MEC) de 5,4 e 5,7, respectivamente.

O município de Jijoca de Jericoacoara também é destaque nacional no Índice de Oportunidades da Educação – IOEB, estando em 5º lugar no ranking nacional em 2021.

O índice que é composto pelo resultado do IDEB e os investimentos realizados na educação, desde a garantia de direitos da criança e do adolescente, garantia de direito das crianças com necessidades especiais, oferta de oportunidades educacionais e ofertas de profissionais capacitados.

A importância da inclusão

O cotidiano das instituições de ensino é marcado pela heterogeneidade de públicos, culturas e necessidades das mais

diversas. Historicamente, tentou-se homogeneizar as diferenças e desconsiderar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Esse paradigma histórico tem sido amplamente questionado pelas pesquisas nas áreas: educacional, psicológica e sociológica que compreendem a aprendizagem como um processo histórico, cultural e social construída essencialmente na interação do sujeito com o meio em que vive.

Piovesan *et al.* (2018, p.59) traz importantes reconhecimentos sobre o modelo de aprendizagem sociointeracionista:

O processo de aprendizagem é complexo, envolve fatores internos de natureza biológica e psicológica que interagem entre si e com o meio externo. Abrange hábitos que vão sendo formados pelo sujeito em compasso com a assimilação de valores sociais e culturais a que tem acesso no decorrer de seu processo de socialização. Deste modo, envolve o enfrentamento de exigências externas, de natureza social, as quais mobilizam o sujeito para que este desenvolva respostas que possam atender a tais exigências satisfatoriamente. Ao relacionar-se com as pessoas e com os objetos, o ser humano constitui vínculos e vai desenvolvendo distintas formas de conhecer e aprender, baseadas tanto nas experiências individuais quanto nas experiências coletivas. Tais experiências possibilitam a construção de modelos de aprendizagem que se elaboram e se modificam conforme as interações que se estabelecem com os objetos do conhecimento, com os outros e consigo mesmo. Nesse modelo, considera-se a aprendizagem como resultado do acesso as mediações e interações como potenciais do desenvolvimento. Assim deve ser a educação numa perspectiva inclusiva, onde se encontram novas alternativas pedagógicas para o trabalho com os estudantes com deficiência.

Faz-se necessário reconhecer que a proposta da inclusão não é tão simples, não se trata de uma superficialidade em que

estar fisicamente na escola é o suficiente, é preciso mudar a cultura do acesso e garantir que as características antes vistas como impossibilidades passem a se configurar como fontes de informação para adaptações e adequações.

Um importante avanço na legislação foi a Lei Brasileira da Inclusão- LBI 13.146, datada de 06 de junho de 2015, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD. A Lei traz, em seu interior, importantes orientações e inovações no âmbito educacional:

Vale lembrar também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. (BRASIL, 2015, p.12)

A educação inclusiva, como um processo, implica a participação de todos os estudantes, reestruturação da prática e das políticas de ensino vivenciadas pela escola que deve buscar responder a diversidade dos estudantes.

Em Jijoca de Jericoacoara a inclusão acontece nas escolas de ensino regular de forma que os estudantes com deficiência, público alvo da Educação Especial são também incluídos nos serviços oferecidos pelo NAPE conforme preconiza a LDB no capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

O NAPE Santa Luzia foi implantado no município em fevereiro de 2003, sendo inaugurado em 10 de outubro do mesmo ano. A instituição é resultado da parceria entre o governo estadual e municipal e desenvolve atividades específicas para alunos com deficiência, oferecendo assim apoio especializado aos alunos, escola e a família.

Inicialmente, a parte financeira da Instituição era custeada pelo Estado, mas atualmente a Prefeitura Municipal é a principal responsável por todo o custeio das ações desenvolvidas.

A multidisciplinaridade da equipe conta com os profissionais: Terapeuta Ocupacional (2), Psicólogo (2), Fonoaudiólogo (2), Pedagogo (4) e Assistente Social (2). Cada profissional dispõe de sala própria, adaptada e climatizada.

O NAPE tem por finalidade realizar atividades de cunho pedagógico e não terapêuticas ou clínicas, objetivando uma mútua integração entre os alunos que possuem algum tipo de deficiência e os que não possuem, erradicando preconceitos e diminuindo as limitações pessoais.

A demanda atendida pela instituição pode ser espontânea, através da própria família ou pelas redes de serviço: educação, saúde e assistência social. A idade varia entre zero ano e se estende até o período em que esteja matriculado na rede de ensino como forma de garantir o cumprimento da meta 4 do Plano

Nacional de Educação em consonância com o Plano Municipal de Educação, assim diz a meta 4 sobre inclusão:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

As características do público-alvo atendido estão direcionadas para quem apresenta déficits motores, auditivos, visuais, mentais e/ou distúrbios de comportamento, a estes são ofertados o acompanhamento pedagógico especializado favorecendo assim a inclusão no ensino regular.

A tabela a seguir nos mostra o quantitativo de crianças atendidas com as respectivas deficiências e os serviços a elas oferecidos.

Tipo de deficiência	Atendimento Educacional Especializado			
	Pedagogia	Psicologia	Fonoaudiologia	Terapeuta ocupacional
Transtorno do Espectro Autista-TEA (84 estudantes)	37	47	49	30
Síndrome de Down (8 estudantes)	5	4	7	2
Transtornos Hipercinéticos-TDH (4 estudantes)	3	4	3	1
Deficiência Intelectual (10 estudantes)	8	6	4	4
Deficiência Física (8 estudantes)	5		5	6
Outras (12 estudantes)	9	5	5	5
Fonte: Elaborado pelos autores a partir das informações do NAPE (2022)				

É importante considerar que de um quantitativo de 84 crianças com autismo apenas 37 tem garantido acompanhamento especializado com a pedagogia e que os outros serviços especializados não incluem toda a demanda, isso se deve ao fato da equipe de multiprofissionais ser bastante reduzida, ficando estes profissionais impossibilitados de acolher a todos. Neste sentido, a equipe do NAPE tem priorizado pelo menos dois tipos de especialistas para cada deficiência, quando o desejável seria incluir esses estudantes em todos os serviços oferecidos. Sendo assim, é urgente que a equipe seja ampliada ou que outros espaços de atendimento especializado sejam planejados e comecem a funcionar efetivamente.

Os 126 estudantes atendidos pelo NAPE estão matriculadas na rede regular de ensino nas diferentes escolas municipais, a eles são garantidas o direito básico do acesso ao ensino, no entanto é preciso considerar a necessidade de ampliar o atendimento especializado e o apoio aos professores da sala de aula regular para que a inclusão seja uma realidade, e que as crianças com deficiência tenham de fato condições de desenvolverem as habilidades necessárias esperadas para cada fase de sua vida e formação.

Metodologia

Optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa por compreender que ela pode trabalhar de maneira pormenorizada o que é investigado, com sua complexidade e em seu contexto natural. A esse respeito Ghedin e Franco (2011, p.55) destacam que:

A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo

educativo vai assumindo para atender às novas demandas socioculturais vão exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico.

Tal investigação favorece a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa compreende o ponto de vista dos sujeitos investigados no contexto em que estes se situam, questionando-os com vistas a apreender a maneira pela qual “eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Desenvolvemos um questionário *online* enviado no *WhatsApp*³ da Coordenação do NAPE e posterior autorização para envio no *e-mail* dos profissionais pesquisados contendo cinco (5) questionamentos, sendo todas perguntas abertas.

Foram enviados três questionários para as profissionais atuantes no NAPE com pelo menos cinco anos de experiência na educação inclusiva. Contudo, apenas duas profissionais responderam ao questionário *online*. Na tentativa de captar as principais respostas que nos permitiram compreender os limites e as possibilidades da inclusão da criança com deficiência. Visando preservar a identidade dos participantes, utilizou-se as iniciais P1 e P2.

O caso de Jijoca de Jericoacoara

Os profissionais participantes da pesquisa foram escolhidos por possuírem significativa experiência no atendimento especializado as crianças com deficiência, sendo uma Pedagogo-

³ O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.

ga e uma Assistente Social. Em relação ao tempo de serviço no NAPE, as duas profissionais possuem 12 e 22 anos de trabalho com o público-alvo da educação especial.

As participantes da pesquisa foram convidadas a refletirem sobre a importância da Inclusão no município. As profissionais foram unânimes em reconhecer a inclusão como direito da criança ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de ações colaborativas entre os setores para uma melhor garantia desse direito, conforme segue:

Como uma importante ação de integração social, ao qual perpassa por vários setores: educação, saúde, assistência social...(P1)

O processo de inclusão no município de Jijoca de Jericoacoara tem ocorrido de forma lenta e gradual, conforme aumenta a consciência da sociedade Jijoquense sobre a sua real necessidade, haja vista o crescimento significativo do contingente de pessoas diagnosticadas com deficiência, especialmente dos alunos da rede municipal de ensino. Incluir é reconhecer que os direitos fundamentais de todo cidadão devem ser respeitados. Portanto deve ser assegurado às pessoas com deficiência as mesmas condições adequadas de acesso à educação, a cultura, ao esporte, ao lazer como as demais, com a eliminação de todas as barreiras que venham impedir o desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas e sociais. Nesse aspecto pode-se dizer que o nosso município, na perspectiva da inclusão está viabilizando recursos e estratégias objetivando, se aprimorar para melhor atender esse público, compreendendo que é preciso considerar a igualdade nas diferenças. A inclusão escolar no âmbito municipal é, portanto, fundamental e necessária porque possibilita o acesso de todas as crianças com ou sem deficiência à educação, levando em conta a perspectiva da promoção da diversidade em seu aspecto mais amplo (P2)

Os profissionais revelam que a inclusão é possível quando são viabilizadas as condições necessárias para que a mesma aconteça e que é preciso eliminar as barreiras impostas pela condição da deficiência. Justamente por isso o cotidiano das escolas precisa ser compreendido como espaços-tempos coletivos, em que docentes, estudantes e demais profissionais da educação se reconheçam como sujeitos co-responsáveis pelo processo de inclusão.

Mantoan (2010) defende que é na escola inclusiva que os professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina respeitar as diferenças. Talvez, essa continue sendo a premissa maior para construir uma sociedade mais justa.

O depoimento da P2 revela ainda que a inclusão oferecida pelo NAPE busca atender ao preconizado na LBI quando apresenta a deficiência não como um atributo da pessoa mas como resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada indivíduo. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Neste sentido, quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica.

Quando indagamos sobre as principais dificuldades no trabalho com a inclusão foram elencados alguns desafios que essa temática nos apresenta, desde a uma melhor estruturação nos espaços físicos das escolas até a falta de suporte pedagógico para o atendimento da equipe multifuncional e os professores da sala regular.

Lidar com os desafios diários que a profissão requer. (P1)

São várias, podemos elencar a falta de suporte pedagógico para os professores permitindo aos mesmos estratégias e procedimentos de

ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, ausência de suporte também para a família, bem como ausência de disponibilidade de recursos para potencializar o trabalho de atendimento da equipe multiprofissional. Adequação das escolas às necessidades dos alunos, possibilitando maior acessibilidade em sua estrutura e em seus recursos pedagógicos, iniciando pela adaptação do mobiliário escolar, e a contratação de professores de apoio pedagógico para auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, entre tantos que poderíamos aqui relacionar. (P2)

A fala das profissionais nos mostram que são muitos os desafios a serem superados para que se chegue, de fato, a uma prática desejável de inclusão e que esses desafios enfrentados como falta de suporte pedagógico, adequação das escolas e contratação de profissional de apoio pedagógico para auxiliar o trabalho do professor em sala são garantias previstas em Lei que gradativamente devem começar a tornar-se realidade. Assim de acordo com o Plano Nacional de educação Especial-PNEE (2020) é responsabilidade do Poder Público, no âmbito da educação a garantia de matrícula dos educandos e a disponibilização de recursos e serviços de atendimento educacional especializado, próprios da educação especial, assegurando a igualdade de condições para acesso, permanência e êxito na aprendizagem de todos.

Ao final, foi solicitado ainda que os sujeitos da investigação apresentassem algumas sugestões para a melhoria do acompanhamento educacional especializado, entre as principais elencadas destacamos a necessidade de apoio financeiro e ampliação da oferta dos serviços, conforme segue:

Ampliação dos serviços ofertados; maior aquisição de materiais adaptados. (P1)

Destinação de recursos financeiros específicos para possibilitar a melhoria na qualidade dos atendimentos ofertados pelas equipes multiprofissionais, viabilizando a aquisição de instrumentos e materiais pedagógicos de uso constante nos atendimentos, melhoria no espaço físico e capacitação continuada para os profissionais especialistas, dentre outras. (P2).

Destaca-se, por fim, que, a educação especial é um direito de todos que exige recursos e serviços para que as crianças com deficiência sejam atendidas de maneira equitativa, com acesso a experiências educacionais de acordo com suas especificidades e singularidade, garantido efetivamente a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional.

Considerações finais

O estudo buscou compreender os limites e as possibilidades da inclusão da criança com deficiência no município de Jijoca de Jericoacoara.

O conjunto de dados revelou que o processo inclusivo dessas crianças tem ocorrido de forma lenta e gradual, que o acesso a matrícula nas escolas de ensino regular está garantido, mas ainda necessita de muitas melhorias tanto no que diz respeito a acessibilidade nas escolas como no apoio ao trabalho dos professores da sala regular. Os resultados sinalizam também que a equipe multifuncional do NAPE precisa ser ampliada para atender a demanda que se apresenta, tendo em vista que o município só dispõe desse núcleo para atender todo o público alvo da educação especial.

Compreendemos que o trabalho docente deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Para tanto,

todas as crianças precisam ser incluídas em práticas educacionais que possam garantir seu pleno desenvolvimento. Para isso, é fundamental um trabalho articulado entre o corpo docente das escolas regulares e a equipe de profissionais multifuncionais.

Dessa maneira, o estudo evidenciou que a equipe multifuncional do NAPE precisa ser ampliada para atender a demanda que se apresenta, tendo em vista que o município só dispõe desse núcleo para atender todo o público-alvo da educação especial.

Em síntese, a inclusão das crianças com deficiência precisa superar alguns desafios mobilizando docentes, famílias e demais profissionais para o exercício da cidadania, a garantia dos direitos humanos e o combate as diversas práticas de discriminação.

Bibliografia

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02 ago. 2022

BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em 04 ago. 2022

CEARÁ. Secretaria Municipal de Educação Jijoca de Jericoacoara. **Plano Municipal de Educação**, 2015

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo. Cortez, 2ª edição 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Instituto Cidades. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/jijoca-de-jericoacoara/pesquisa/13/78117>. Acesso em 01 ago. 2022.

PIOVESAN, Josieli *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida. MANTOAN, Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRIMEIROS SOCORROS

Ana Hirley Rodrigues Magalhães

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
UNILAB-IFCE

E-mail: ana15magal@gmail.com

Sinara Mota Neves de Almeida

Orientadora - Docente UNILAB

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

RESUMO

Primeiros socorros precisam ser abordados em toda comunidade escolar por meio de ferramentas como as tecnologias educacionais, visto que estas tecnologias têm potencial para contribuir com a operacionalização do processo educativo. Este estudo objetivou compreender à luz da literatura se uma tecnologia educacional se configura como ferramenta de apoio ao processo ensino e aprendizagem da disciplina eletiva de primeiros socorros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo revisão de literatura com busca das produções realizada no período de junho a julho de 2022, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com os descritores: “Tecnologias educacionais”, “Primeiros socorros” e “Escolas”. Foram incluídos na pesquisa: teses e dissertações em língua portuguesa, publicadas nos últimos 5 (cinco) anos, sendo excluídos: trabalhos em duplicidade ou que não contemplem a temática proposta. Na filtragem foram obtidas 5 (cinco) dissertações, 3 (três) em 2021; 2018 e 2017 com 1 (uma) produção cada. Os resultados evidenciaram que o uso das tecnologias para trabalhar a temática tem potencial para auxiliar jovens na promoção dos primeiros socorros em diversas situações, principalmente entre seus pares. Quando direcionada aos trabalhadores da educação pode disseminar informação acerca dos primeiros socorros, onde possam ser utilizados em seu ambiente de trabalho e

em suas vidas, de modo geral, tornando-os mais seguros para realização de atendimento. Embora as tecnologias educacionais sejam bastante discutidas e aplicadas nas práticas docentes, no tocante a produções científicas do uso destas tecnologias em primeiros socorros no ambiente escolar, fazem-se necessários mais estudos dessa temática por iniciativa dos educadores.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Primeiros socorros. Escolas.

Introdução

34

Para a investigação de situações-problema e produção do conhecimento científico, observa-se a importância dos componentes eletivos com foco na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias em que propõe a construção e utilização pelos estudantes de conhecimentos específicos da área para argumentar, apontar soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BNCC, 2017). Cabe destacar que as disciplinas eletivas estão previstas na legislação do Novo Ensino Médio, como **disciplinas temáticas** e compõem a parte diversificada do currículo do estudante. Estas devem estar alinhadas aos interesses dos jovens e às áreas de conhecimento da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC).

Dentre os componentes eletivos da área de Ciências da Natureza destaca-se o de Primeiros Socorros, em que os alunos deverão desenvolver a competência de:

analisar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos de Ciências da Natureza, para justificar o uso dos equipamentos e comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual, coletiva e socioambiental (CEARÁ, 2021, p. 13).

Destarte, por ser o ambiente escolar um espaço de múltiplos saberes, desenvolver atividades de educação e saúde como a temática de primeiros socorros é imprescindível tendo em vista que todo cidadão deve socorrer uma vítima em caso de necessidade. O artigo 135 do Código Penal Brasileiro (1998, p. 33) estabelece: “[...] deixar de prestar socorro às vítimas de acidentes ou pessoas em perigo eminente, podendo fazê-lo, é crime [...]”. Logo, a discussão sobre a temática fornecerá o aporte necessário na prevenção de danos à saúde e evitando agravamento do estado da vítima, salvando, portanto, vidas (PERGOLA, ARAUJO *et al.*, 2008).

Pondera-se que primeiros socorros precisam ser abordados entre professores, alunos e toda comunidade escolar por meio de ferramentas como as tecnologias educacionais, visto que estas tecnologias na disciplina eletiva de primeiros socorros poderá tornar-se uma possibilidade metodológica para aliar o senso comum ao conhecimento científico de forma dinâmica, contribuindo para que este adquira novas habilidades e técnicas para salvar vidas e promover saúde e para que exerça seu papel na sociedade e em todas as questões que lhe são impostas, gerando novas oportunidades, modificando o modo de agir, de comportamento e de comunicação, tornando-se ainda uma ferramenta importante ainda para interatividade e sociabilidade desses jovens.

Isto posto¹, o estudo objetivou compreender à luz da literatura se uma tecnologia educacional se configura como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem da disciplina eletiva de primeiros socorros.

¹ Trata-se de um recorte de um projeto de dissertação de mestrado intitulado: “Cartilha educativa digital como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem da disciplina eletiva de primeiros socorros”, apresentado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB-IFCE.

Acredita-se que o estudo por apresentar evidências científicas sobre tecnologia educacional em primeiros socorros, poderá preparar os jovens escolares para situações em que se façam necessárias ações de socorro e por contribuir ainda com o processo de ensino e aprendizagem no componente eletivo de ciências da natureza.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo revisão de literatura com busca das produções realizada no período de junho a julho de 2022, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: “Tecnologias educacionais”, “Primeiros socorros” e “Escolas”.

De acordo com Gil (2010, p. 29) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Foram incluídos na pesquisa: teses e dissertações em língua portuguesa, publicadas nos últimos 5 (cinco) anos, sendo excluídos: trabalhos em duplicidade ou que não contemple a temática proposta. Na filtragem foram obtidas 5 (cinco) dissertações, 3 (três) em 2021; 2018 e 2017 com 1 (uma) produção cada.

Caracterizando componente eletivo Primeiros Socorros

As disciplinas eletivas têm como finalidade aumentar a autonomia, o engajamento e o protagonismo dos alunos, uma vez que eles passam a conduzir o seu processo de aprendizado. Além disso, a novidade também contribui para diversificar as experiências escolares, abrindo espaço para que os jovens possam se

aprofundar nas áreas de conhecimento que mais despertam o seu interesse, desenvolver projetos interdisciplinares e aprimorar as linguagens verbal, corporal, gráfica, matemática e plástica.

Nesse sentido, na área de Ciências da Natureza, mais especificamente no componente curricular da Biologia, temos o componente eletivo de Primeiros Socorros no eixo estruturante da BNCC Mediação e Intervenção Sociocultural. Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, os objetivos de aprendizagem da disciplina têm como competência:

Analisar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva e socioambiental. Quanto às habilidades esperadas com o componente eletivo Primeiros Socorros são: identificar e desenvolver ações de combate às vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões físicas, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e promoção da saúde e do bem-estar (CEARÁ, 2021, p. 211).

A disciplina eletiva de Primeiros Socorros apresenta ainda como objetivo geral: “conhecer os procedimentos usados para os primeiros socorros, com técnicas básicas que podem ser aplicadas em situação de emergência, na falta ou durante a espera de um atendimento profissional” (CEARÁ, 2021, p. 211).

Em relação aos objetivos específicos de acordo com o catálogo da eletiva (CEARÁ, 2021, p. 211):

Orientar os educandos para que fiquem atentos a possíveis situações de perigo na escola ou em casa, sendo capaz de prevenir a ocorrência de maiores complicações; Desenvolver ações de promo-

ção à saúde, capacitando alunos quanto à realização de atitudes de promoção à saúde; aplicar uma postura mais humanística de atenção à saúde.

De acordo com Peixoto e Silva (2018), a disciplina de primeiros socorros na grade curricular do ensino médio familiariza os alunos com determinados conteúdos e os prepara para situações de necessidades em sua vida, sendo que uma vez aprendidas, eles podem transmitir os conhecimentos adquiridos para a comunidade local e atingir o maior número de pessoas com o assunto.

Logo, trabalhar a temática primeiros socorros com o auxílio das tecnologias educacionais poderá contribuir para a autonomia dos estudantes no processo ensino e aprendizagem de forma dinâmica, interativa e compartilhada. Marcolla (2017) pontua que a tecnologia não ocupa *status* central no processo educativo, tampouco constitui o ponto fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas configura-se como um dispositivo capaz de proporcionar a mediação entre educador, educando e saberes escolares. Faz-se necessário superar o velho modelo pedagógico, fazendo e compreendendo, seja utilizando a tecnologia ou não.

Nesse contexto, o professor precisa ser mediador entre as informações, o aluno e o uso de tecnologias, pois é uma forma de dar maior significado para os dados encontrados. O uso das tecnologias educacionais faz com que as aulas não sejam centradas na figura do professor e que os alunos participem das aulas de forma mais ativa. Isso não diminui a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, ele deve agir na orientação e condução do processo de significação em que os alunos estão envolvidos. É o professor que utilizará os conhecimentos teóricos da Biologia e aliá-los a criação de situa-

ções de aprendizagem que envolva o uso das tecnologias (SILVA; AGUIAR JUNIOR, 2015).

Assim, o presente estudo consistiu na análise dos materiais empíricos, servindo de base para problematizações contextuais ancoradas no referencial da pesquisa, reconhecendo que as novas tecnologias têm atingido espaços significativos na vida atual e que os jovens são importantes sujeitos de utilização/apropriação destas tecnologias.

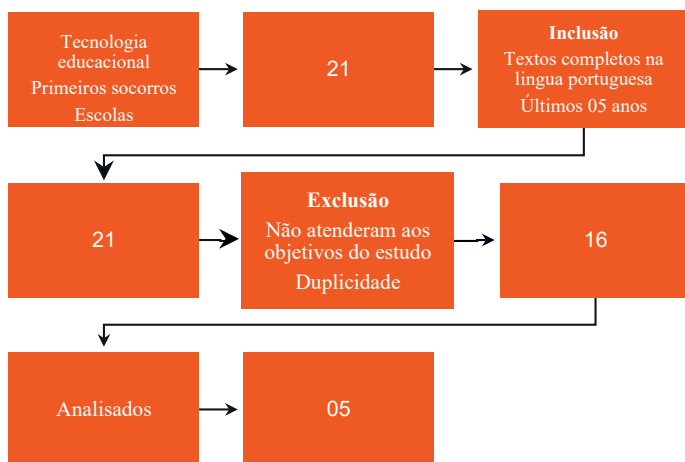
Para tal, fez-se necessário o levantamento das evidências científicas que norteiam à temática por meio de uma revisão de literatura. Sendo assim, emergiu a seguinte questão norteadora: De que forma o uso de tecnologias educacionais desenvolvidas junto aos escolares potencializa o ensino da disciplina eletiva de primeiros socorros, pautando-se nas evidências científicas? Para isso, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão para a revisão: teses e dissertações em português, publicadas nos últimos cinco anos e que tivessem relação com a questão norteadora da pesquisa.

Foram excluídas da pesquisa teses e dissertações que não estavam disponíveis em sua forma completa, que se apresentaram em duplicidade, ou que não condizem com a temática e com o público. O levantamento bibliográfico ocorreu no período de junho a julho de 2022, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizaram-se os descritores: “tecnologia educacional”, “primeiros socorros”, “escolas” associado por meio do operador booleano AND aos descritores supracitados.

Para a classificação do material foi realizada leitura analítica dos estudos na íntegra e preenchido um instrumento que permitiu obter informações das publicações (identificação do estudo, local de origem e ano da publicação, objetivo do estudo, intervenção/tecnologia proposta, e resultados alcançados).

Identificou-se por meio da busca na BDTD um total de 21 estudos. Após leitura detalhada das produções e descartada as duplicidades quando um mesmo trabalho era encontrado, restaram 05 dissertações, sendo identificadas no texto pela letra “E” de estudo, seguidas de numeração ordinal de acordo com a apresentação (E1, E2, E3) e assim por diante, as quais foram incluídas nesta revisão, conforme demonstrado na figura 1:

Figura 1 – Apresentação da busca dos estudos com palavras-chaves tecnologia educacional, primeiros socorros, escola



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao apresentar os resultados dessa revisão inicia-se com a relação do espaço temporal dos estudos, em que é visto que a maioria foi produzida no ano de 2021, com três estudos, seguidos pelos anos de 2018 e 2017 com uma publicação apenas em cada ano.

Quadro 1 – Código do estudo, título, autor, instituição e ano das publicações

Cód	Título	Autores	Instituição	Ano
E1	Construção e validação de tecnologia educativa em primeiros socorros para adolescentes e jovens	PAULO CESAR TELES CORREIA JÚNIOR	UECE	2021
E2	Construção e validação de jogo educativo para estudantes do ensino médio sobre primeiros socorros no ambiente escolar	ADRIANA RIBEIRO BESSA	UNIFOR	2021
E3	Tecnologia educativa em primeiros socorros para estudantes do ensino fundamental	KÉLLI CRISTIANE MELLO	UNISINOS	2021
E4	O ensino mediado pela simulação realística: atendimento de intercorrências de saúde por professores da educação infantil	GABRIELA VAN DER ZWAAN BROEKMAN CASTRO	USC	2018
E5	Primeiros socorros em escolas de ensino fundamental: guia de orientações práticas ilustrado para trabalhadores de uma escola municipal de ensino fundamental.	GABRIELA OLIVEIRA ZAVAGLIA	UNISINOS	2017

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Este estudo contempla duas categorias temáticas cujo conteúdo revela as produções selecionadas e analisadas sobre o uso de tecnologias educacionais no ensino de primeiros socorros: “Tecnologias educacionais acerca de primeiros socorros direcionadas aos jovens escolares” e “Potencializando os educadores para atendimento de primeiros socorros aos escolares”.

Tecnologias educacionais acerca de primeiros socorros direcionadas aos jovens escolares

Esta categoria contempla 03 (três) estudos que utilizaram tecnologias educacionais para trabalhar a temática primeiros socorros com jovens. No estudo (E1), uma dissertação do mestrado profissional em saúde da criança e do adolescente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de autoria de Correia Júnior (2021), foi desenvolvida uma cartilha digital sobre primeiros socorros direcionada ao público adolescente e jovem a partir de uma síntese que mostrou situações de urgência e emergência que mais ocorrem atualmente entre esse público, tornando indispensável que orientações sobre os primeiros socorros para tais ocorrências compusessem o conteúdo da cartilha.

42 A cartilha digital foi intitulada: “Primeiros socorros: atuação de adolescentes e jovens” e após a diagramação passou por um processo de validação, com avaliação de juízes especialistas e público-alvo (adolescentes e jovens). O estudo apresentou que a cartilha como uma tecnologia digital em saúde, pode auxiliar adolescentes e jovens na promoção dos primeiros socorros em diversas situações, principalmente entre seus pares.

Destarte, é necessário que os adolescentes tenham acesso à informação de qualidade sobre aspectos relacionados à prevenção de doenças, promoção da saúde e primeiros socorros (CAVALCANTE *et al.*, 2012).

Correia Júnior (2021) considera que apesar dos bons resultados de validação e todas as adequações para melhoria da cartilha digital, se faz necessário uma atualização contínua da tecnologia construída, visto que as diretrizes em primeiros socorros mudam a cada dia. Um processo de aplicação e avaliação da eficácia desta tecnologia, possivelmente, comprovaria o alcan-

ce e a melhoria dos conhecimentos acerca das ações em primeiros socorros, contribuindo na promoção e prevenção da saúde.

A dissertação desenvolvida por Bessa (2021) (E2) por ocasião de conclusão do mestrado profissional em tecnologia e inovação em enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), apresenta uma construção de um jogo de tabuleiro intitulado: Ensinando e Aprendendo a Salvar Vidas, em alusão ao slogan da UNIFOR – Universidade de Fortaleza Ensinando e Aprendendo. O protótipo abordava a temática de primeiros socorros direcionada aos adolescentes.

De acordo com a autora, houve dificuldade na busca por literatura acerca do tema quando se tratava de adolescentes estudantes, pessoas leigas ainda são pouco debatidas, sendo mais encontrados estudos abordando estudantes em geral da área da saúde, adultos e profissionais da área da saúde.

O estudo concluiu que o Jogo de tabuleiro como estratégia lúdica de ensino sobre primeiros socorros constitui-se uma boa estratégia para gerar reflexões acerca da importância do ensino de primeiros socorros no ambiente escolar. A autora sugere a criação de um modelo *online* como maneira de alcançar um maior público, já que as tecnologias virtuais estão aumentando e o uso de métodos virtuais pode colaborar com o conhecimento não só de adolescentes, mas de todos que queiram ter acesso e saber como atender uma pessoa em situação de risco, de forma lúdica.

O estudo de autoria de Mello (2021) (E3), dissertação desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em enfermagem da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em Porto Alegre – RS teve como objetivo “elaborar uma tecnologia educativa para a aprendizagem de primeiros socorros no âmbito escolar contemplando crianças e adolescentes”. Foi realizado um estudo em uma escola pública de grande porte junto ao Serviço

de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e abrangeu as seguintes etapas: revisão de literatura, diagnóstico situacional, desenvolvimento da tecnologia, planejamento da implementação.

A tecnologia desenvolvida no estudo foi uma oficina em formato presencial com seis encontros, abordando os principais temas relacionados a primeiros socorros. Os resultados mostram a importância da continuidade de parceria entre a universidade, escola e SAMU, bem como a pactuação com a gestão municipal de educação para incentivar o protagonismo na rede de ensino de aprendizagem sobre prestação de primeiros socorros no ambiente escolar. Nesse sentido, desenvolver tecnologias educativas para trabalhar primeiros socorros com o público adolescente e jovem, implica valorizar as múltiplas dimensões em que estes estão inseridos.

Potencializando os educadores para atendimento de primeiros socorros aos escolares

44

A dissertação desenvolvida por Van Der Zwaan Broekman Castro (2018) (E4) pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criou uma Simulação Realística pensando em qualificar os educadores para atendimento de primeiros socorros aos escolares, visto que repercutirá diretamente na saúde, qualidade e proteção à vida da criança. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições da Simulação Realística quanto ao manejo intercorrências de saúde com crianças em ambiente escolar, na vivência do professor de educação infantil e ensino fundamental I.

A coleta de dados foi realizada com 45 professores, adscritos a três escolas públicas de educação básica e fundamental de um município do interior paulista. Em relação aos instrumentos selecionados para coleta de dados foram realizados quatro ce-

nários simulados, replicados 16 vezes, quatro grupos focais e 27 entrevistas individuais.

O estudo revelou que sentimentos e emoções como nervosismo, medo, aflição, incapacidade, impacto, pavor, choque, susto, agonia, preocupação, ansiedade, tensão, angústia, pânico e insegurança foram comuns durante a participação nos cenários de simulação. Os professores relataram que a vivência nas simulações os fez lembrar situações do cotidiano e despertarem o senso crítico sobre atitudes adequadas ou inadequadas no atendimento a uma intercorrência de saúde com as crianças. Aqueles profissionais que vivenciaram situações parecidas em seu cotidiano de trabalho como casos de engasgo e convulsão puderam lembrar durante a resolução dos casos expostos na simulação realística e demonstraram maior facilidade para a prática.

Esse estudo desvelou que, a discussão sobre primeiros socorros na escola, e qualificar os professores para isso repercute na defesa, promoção e proteção da infância e tem relevância social. Para isso, além de mudanças atitudinais individuais e coletivas, por parte dos professores, faz-se necessária interconexão entre a rede de saúde e educação. Tornam-se fundamentais iniciativas de treinamentos ancorados em estratégias metodológicas transformadoras do processo de ensino e aprendizagem, sendo a escola um espaço substancial para troca de informações com devida necessidade de aproximação entre o campo educacional e da saúde.

Mais uma pesquisa realizada com professores (E5), do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), de autoria de Zavglija (2017), teve como objetivo principal desenvolver um guia de orientações práticas em saúde sobre primeiros socorros para trabalhadores de ensino fundamental em uma escola pública do município de Dilermando de Aguiar, Rio Grande do Sul.

A pesquisa demonstrou o desconhecimento por parte dos trabalhadores quanto aos conhecimentos técnicos sobre primeiros socorros e ausência de participação em treinamentos. De vinte e dois (22) entrevistados, quase a totalidade vinte (20) relataram não possuir nenhum domínio sobre a questão pesquisada. Os dois trabalhadores que possuem algum conhecimento sobre primeiros socorros, participaram de suas capacitações em outros locais ou em outros períodos. Ficou explícito que os participantes não tinham informação sobre a preconização pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a inserção da prevenção de acidentes e agravos deve fazer parte da grade curricular de formação, com o objetivo fundamental de sensibilizar os educadores sobre o direito à saúde.

Os resultados do trabalho assinalam que a temática “Primeiros Socorros” é pouco conhecida por trabalhadores de escolas de ensino fundamental, por não ser apresentada e desenvolvida durante sua formação e não abordada como um assunto de extrema importância no local de trabalho, impactando assim na realidade local e apresentando melhorias na promoção da saúde local.

Para Soares e Magalhães (2012), a falta de conhecimentos de técnicas adequadas de socorro, geram insegurança no ambiente escolar em caso de acidentes dentro desse espaço ou no entorno, repercutindo em procedimentos de forma errônea em caso de necessidade, podendo causar danos e agravos.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que o uso das tecnologias para trabalhar a temática tem potencial para auxiliar adolescentes e jovens na promoção dos primeiros socorros em diversas situações, principalmente entre seus pares. Quando direcionada aos

trabalhadores da educação pode disseminar informação acerca dos primeiros socorros, onde possam ser utilizados em seu ambiente de trabalho e em suas vidas, de modo geral, tornando-os mais seguros para realização de atendimento.

Ao realizar este estudo, pode-se perceber que todas as dissertações foram resultantes de trabalhos de programas de pós-graduação da área da saúde, em sua maioria da enfermagem com ausência de iniciativas de pesquisas em primeiros socorros pelos profissionais da educação. Logo, embora as tecnologias educacionais sejam bastante discutidas na sociedade em geral e aplicadas nas práticas docentes em sala de aula, no tocante a produções científicas do uso destas tecnologias na temática primeiros socorros em ambiente escolar, ainda é deficiente, sendo necessários mais estudos com essa temática e sinalizando uma alerta à rede de educação, para que haja mais discussões sobre primeiros socorros e que este assunto esteja presente no ambiente escolar.

Referências

BESSA, A. R. **Construção e validação de jogo educativo para estudantes do ensino médio sobre primeiros socorros no ambiente escolar**. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia e Inovação em Enfermagem, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CASTRO, G. V. D. Z. B. **O ensino mediado pela simulação realística: atendimentos de intercorrências de saúde por professores da educação infantil**. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em

Enfermagem) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10409?show=full>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CAVALCANTE, R. *et al.* Uso de tecnologias da informação e comunicação na educação em saúde de adolescentes escolares. **J Health Inform.**, v. 4, n. 4, p. 182- 1866, 2012. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhisbis/article/viewFile/197/142>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional-EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. COETI-Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. **Catálogo de componentes eletivos**, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 19 maio 2022

CORREIA JUNIOR, P. C. T. **Construção e validação de tecnologia educativa em primeiros socorros para adolescentes e jovens**. 2021. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, K. C. **Tecnologia educativa em primeiros socorros para estudantes do ensino fundamental**. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10795>. Acesso em: 12 maio de 2022.

PEIXOTO, A. M. G.; SILVA, N. A. A importância da disciplina de primeiros socorros no âmbito escolar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 5., 2018, Recife. **Anais**. Recife: UFPE, 2018. P.1-5. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA12_ID4723_10092018194650.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

PERGOLA, A. M; ARAUJO, I. E. M. O leigo em situação de emergência. **Revista Escola Enfermagem USP**, São Paulo, v. 42, n.4, p.769-760,2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusup/a/N3HGt6gcZvRv5q6kKR7hZPL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 maio 2022.

SILVA, S. M. C.; AGUIAR JÚNIOR, O. G. O papel do professor em ambiente de aprendizagem colaborativo e investigativo mediado pelo computador: uma análise das interações discursivas multimodais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. 10., 2015. Águas de Lindoia, São Paulo. **Anais**. Águas de Lindoia: 2015.

SOARES, M. C.; MAGALHÃES C. M. Centro Universitário UNA de Belo Horizonte MG, 2014. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/sinapsemul_tipla/article/view/3031/5012 Acesso em: 20 jun.2014

ZAVAGLIA, G. O. **Primeiros socorros em escolas de ensino fundamental**: guia de orientações práticas ilustrado para trabalhadores de uma escola municipal de ensino fundamental. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6361/Gabriela%20Oliveira%20Zavaglia_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jun. 2022.

3 A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Fred André Antônio

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática. UNILAB
E-mail: fredandreantonio18@gmail.com

Cristiane Jurdênia de Farias

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
UNILAB-IFCE
E-mail: cristianejfarias@gmail.com

Sinara Mota Neves de Almeida

Orientadora – Docente UNILAB
E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo, conhecer os limites e as possibilidades da inclusão de surdos no Ensino Superior, bem como a implementação de políticas públicas sobre a acessibilidade e permanência voltadas a estes estudantes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como o ponto de partida as palavras chaves surdos, história de vida e ensino superior. Os resultados oportunizaram uma reflexão sobre as linhas de pesquisas que estão sendo realizadas a respeito da temática em tela e identificação das principais características, assuntos correntes, lacunas existentes e uma análise da produção da área de investigação. A partir dos achados, verificou-se a importância das instituições de ensino articularem a eficácia das políticas de acesso e permanência dos estudantes surdos, ou seja, as políticas de acessibilidade devem ser analisadas pensadas e postas em práticas. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro e, particularmente, no ensino superior deve oportunizar um acesso livre de preconceitos e discriminação, especialmente a partir da contratação de intérpretes de Libras.

Palavras-chave: Inclusão Educacional dos Surdos. História de vida. Ensino Superior.

Introdução

Na antiguidade, as pessoas que nasciam surdas eram discriminadas, desprezadas e em vários casos assassinadas. Nessa época, nos anos (2000 a 15000 a.C.), pela incapacidade de audição, as pessoas pensavam que os surdos eram loucos, sem razões, sem pensamentos e doentes, por isso eram excluídos da sociedade e não tinham condições e nem direito à educação.

Segundo Ansay (2009), pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), entre elas os surdos, por muito tempo foram institucionalizados, segregados e tratados como doentes e incapazes. Porém, na medida em que o tempo foi passando o olhar para a surdez sobre a perspectiva clínica foi mudando com diversas reflexões e questionamentos de vários estudiosos. Assim, dentre tantos anos de luta pela igualdade social e a inserção dos surdos no sistema educacional, temos a destacar um marco importante do estudioso francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que é considerado “Pai dos Surdos”, pois foi um dos primeiros a se preocupar com os surdos marginalizados, que não recebiam educação e moravam nas ruas.

Segundo Mazacotte (2018), L'Épée fundou em 1760 o “Instituto Nacional para Surdos – Mudos”, na cidade de Paris, passando a ensinar surdos coletivamente e fundou inúmeras escolas públicas para os surdos, e também treinou muitos professores surdos para ensinar em diversos lugares.

Conforme destaca Moura (2000), L'Épée defendeu a Língua de Sinais como uma língua natural dos surdos e concluiu que ela acontece por meio da modalidade gestual-visual e que é um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento. L'Épée não foi apenas um estudioso que se preocupava

bastante com questões educacionais dos surdos, mas também com a valorização da linguagem de sinais dos surdos, sendo assim um dos responsáveis por uma das temáticas mais discutidas nos tempos atuais que é a inserção dos surdos no sistema educacional, assim como a valorização de sua identidade cultural e que por sua vez, vem desencadeando diversas reflexões sobre sua inclusão no âmbito educacional.

O presente estudo tem como objetivo, conhecer os limites e possibilidades sobre a inclusão de surdos no Ensino Superior. Metodologicamente, o estudo se orienta pela abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo bibliográfico que coloca em diálogo como categorias centrais da discussão sobre a inclusão de surdos no Ensino Superior, tomando como autores basilares Sousa (2021), Oliveira (2021) e Alves (2021).

Buscando entrar em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito da temática abordada, utilizamos a pesquisa bibliográfica “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Foi realizado também um levantamento e análise documental, tendo em vista a existência de dissertações e teses sobre a inclusão no ensino superior no período de 2015 a 2020. Optou-se por iniciar no ano de 2015, porque é o ano que corresponde a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A inclusão no contexto educacional

Para Sasaki, Camargo e Nardi (2007), a inclusão no contexto educacional é vista como o processo através do qual às instituições de ensino se adaptam para poderem incluir em seus ambientes pessoas com deficiências e, simultaneamente se pre-

param para assumir seus papéis nestes ambientes. Para Cechinel (2015), a educação brasileira necessita de mudanças urgentes para que seja consolidada a educação para todos conforme preconiza a Declaração de Salamanca, (1994):

“[...] fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca apresenta um modelo estruturado de ação baseada nos parâmetros de uma educação inclusiva no âmbito das necessidades educacionais especiais. Representa, portanto, um marco na história da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (REIS, 2010, p.3)

Vale salientar que este documento propôs que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional, valorizando as diferenças identitárias e construindo a coletividade. Esta declaração recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira.

“[...] nas instituições de Ensino Superior o processo educacional não é desenvolvido ou trabalhado para incluir as pessoas surdas, pois nessas falta o reconhecimento da diferença e da cultura Surda. As metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes. Desse modo, fazer parte de uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde a cultura ouvinte é o parâmetro, é um desafio para os estudantes Surdos.” (VIANA; GOMES, 2020, p.205).

Com a reflexão de Viana e Gomes, observa-se que as universidades são pensadas tendo como público alvo sujeitos ouvintes.

tes, o que desencadeia certa forma a exclusão. Porém, os autores enfatizam ainda que se deve refletir sobre as condições do aluno surdo no Ensino Superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, nesse caso atendendo à sua especificidade linguística, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como sua língua de instrução, ou seja, a primeira língua e a Língua Portuguesa como sua segunda língua.

No entanto, o que se busca com esse processo de inclusão é a quebra de paradigmas exclusivos pois, o olhar para a surdez sobre a perspectiva clínica, incita a exclusão e consequentemente a desigualdade social. Segundo os autores Bauman e Murray (2016), a constituição dos *Deaf Studie¹s* está relacionada à compreensão linguística e cultural sobre os surdos, ou seja, os surdos passariam a ser caracterizados mais por suas práticas culturais e filiações do que por sua deficiência.

Müller (2012) propôs a inversão de uma visão patológica predominante nas pesquisas até início dos anos de 1990, para uma perspectiva cultural sobre a surdez, os surdos e sua educação. Com esta forma de reflexão, passar-se-ia a olhar para o surdo como um indivíduo com identidade linguística e cultural. Todavia, quando pensamos em incluir pessoas com deficiência no Ensino Superior especificamente surdos o primeiro passo seria a priori o seu reconhecimento como seres culturais bem como suas identidades linguísticas.

Verifica-se, portanto, que, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, vem sendo o objeto de estudo de vários pesquisadores. Omote (2016) afirma que o ensino de qualidade com todos os recursos necessários para o pleno apro-

¹ Deaf Studies – Estudos surdos

veitamento por parte de todos os estudantes incluindo aqueles com deficiência é um dos ingredientes para caracterizar o ensino universitário como inclusivo. Assim, sendo a educação um bem comum é importante que todos estejam inseridos nela, afim de promover a inclusão e conseqüentemente a criação de uma sociedade justa e igualitária.

Jovens surdos no contexto universitário

educação dos surdos constitui um grande desafio aos sistemas educacionais ao redor do mundo. Porém, o que torna essa questão ainda mais desafiadora, são questões históricas vinculadas a paradigmas sobre a surdez.

Segundo Ansay (2009), o aluno surdo que ingressa no Ensino Superior é um sujeito que tenta superar barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente, possibilitando desta maneira avanços em sua escolaridade, ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio para alunos surdos.

Bisol (2010) explica que os estudantes surdos que ingressam no Ensino Superior enfrentam, de modo geral, muitas barreiras para se adaptar à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, o que, muitas vezes, pode levar ao fracasso e, conseqüentemente, ao abandono. Por outro lado, as restrições linguísticas, tornam esse desafio ainda maior para os estudantes surdos no contexto universitário sobretudo quando não se tem políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Ferreira (2018) descreve outros desafios enfrentados pelos estudantes surdos durante as aulas, como por exemplo a demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e traduzido), a quebra de contato

visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, e a perda de informações quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens. No que diz respeito à comunicação informal:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo portanto informações importantes, porém não “tornadas públicas” (FOSTER; LONG; SNELL 1999, p.226).

Essas e outras dificuldades, acabam tirando o prazer de dar sequência aos estudos, porém, é necessário que haja incentivos constantes e as políticas de inclusão visando a permanência devem ser bem articuladas. Em contrapartida, mesmo com as dificuldades a serem enfrentadas no âmbito educacional, pesquisas apontam a um avanço significativo no que toca o acesso dos estudantes surdos no Ensino Superior. Por exemplo, no Brasil o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior é cada vez maior. Nos últimos anos houve um crescimento significativo no nível educacional dos surdos conforme o Censo da Educação Superior.

Entretanto, deve-se refletir sobre as condições do aluno surdo no Ensino Superior, pois sabe-se que a maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas

de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

Acessibilidade e permanência na educação

Discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência tomam grandes dimensões no contexto da educação inclusiva nos diferentes níveis da educação brasileira. As Leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foram elaboradas com o propósito geral de garantir a todos condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de oportunidades, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Assim, uma das legislações que visam garantir condições de acesso e permanência deste público na educação superior, são as Portarias nº1679/99 e nº3284/03, que versam sobre os instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2003).

A educação Superior conforme já nos debruçamos anteriormente, é caracterizada por ser uma etapa complexa, dadas as dificuldades e barreiras a serem enfrentadas pelos estudantes. Todavia, o nível de barreiras enfrentadas por estes estudantes a este nível de ensino, na maioria dos casos impossibilitam a continuidade nos estudos. Contudo, as legislações vêm trazendo questões relacionadas ao acesso e a permanência desses estudantes, mas por outro lado, o que se verifica, no entanto, é o não cumprimento dessas políticas educacionais.

Segundo Lacerda (2009), o tradutor-intérprete de Libras (TILS) é a pessoa que tem o domínio, a fluência das duas línguas

e a capacidade de transmitir e verter conteúdos entre elas, favorecendo a inserção social da pessoa surda.

Corroborando nessa discussão, Martins (2016) apresenta a mesma linha de raciocínio assinalando que o intérprete da língua de sinais deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa.

Vale realçar que a formação desse profissional só foi prevista pela legislação por meio da promulgação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Assim, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é um profissional indispensável tanto na inclusão como no acesso e permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior. Sem a presença de um intérprete a comunicação se interrompe embora eventualmente possa haver recursos compensatórios.

58

Após vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio seria a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete. Vale salientar ainda que no Brasil, a profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais passou a ser oficial em 2010, com a Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Desse modo, as discussões relativas à formação e à prática do intérprete de Libras/Língua Portuguesa são bastante recentes (DAROQUE, 2011).

Destaca-se que a presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo. Lacerda (2009) afirma que a presença do tradutor-intérprete por si só não garante a plena participação do aluno surdo nas aulas, caso não sejam consideradas as necessidades específicas do mesmo. Porém, o que garante a permanência dos estudantes surdos no ensino superior são propriamente as políticas educacionais voltadas para estes indivíduos.

Por outro lado, para Gurgel (2010) uma boa relação entre professor e TILS dentro de sala de aula é necessária para que ambos os profissionais respeitem seus espaços e para que possam se ajudar, caso um aluno surdo tenha alguma dificuldade. Observa-se no entanto que, tanto o professor, como o tradutor intérprete, devem atuar em sintonia de modo a facilitar o aprendizado do estudante surdo garantido assim a sua eficiência acadêmica. Assim, a relação entre o professor e o tradutor intérprete é fundamental tanto para o aprendizado como para a permanência do estudante no curso.

Por fim, para que o estudante com deficiência tenha não apenas o acesso, mas a permanência com todas as possibilidades de aproveitamento das oportunidades de crescimento e formação para o futuro exercício profissional devem ocorrer mudanças rigorosas tanto na estrutura quanto na cultura institucional da universidade.

Metodologia

Para a realização deste estudo, utilizamos a análise bibliográfica dos trabalhos científicos extraídos especificamente do portal de periódicos Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Ou seja, o pesquisador entra em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Análise dos dados

Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados 20 resultados para a busca “Surdos, História de vida, Ensino Superior”, que são exatamente as nossas palavras chaves e, os resultados obtidos foram salvos em PDF separando as teses das dissertações e nomeados em código “D” para dissertações e “T” para teses.

A seguir efetuou-se a etapa da análise e exclusão e a pesquisa restringiu-se apenas em 5 documentos entre teses e dissertações, sendo 1 tese e 4 dissertações compreendidas nos anos de 2015 a 2020, que correspondem as palavras chaves mencionadas anteriormente.

Quadro 1 – Mapeamento de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2015 a 2020)

Descritores: Surdo, História de Vida e Ensino Superior		
Título	Tipo / Instituição	Autor/ano
História de Vida de uma Professora Surda e sua Prática	Dissertação D (UNIOESTE)	MAZACOTTE (2018)
Subjetivação e Escolarização de um aluno Surdo Usuário de Implante Coclear: Um Estudo de caso fundamentado na Perspectiva histórico-Cultural	Dissertação D (UFPA)	BARCA (2017)
Atuação do Intérprete de Libras da Mediação da Aprendizagem de aluno Surdo no Ensino Superior: Reflexão sobre o Processo de Interpretação Educacional.	Dissertação D PUC – SP	TESSER (2015)
Narrativas de Sujeitos Surdos: Relatos Sinalizados de uma Trajetória	Dissertação D UFG	DE ALMEIDA (2017)
A Singularidade da pessoa Surda se Evidencia por meio da Comunicação	Tese T USP	YNGAUNIS (2019)
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).		

Para organização dos dados, elegemos três etapas em que denominamos a etapa 1, que por sua vez compreende a seleção dos estudos como autor, período de publicação, título e tipo\instituição, conforme consta no quadro anterior. A etapa 2 que, compreende a exclusão dos estudos como a duplicação, leitura das considerações finais, estudo do tipo revisão da literatura e leitura na íntegra e, a etapa 3 que compreende aos resultados explicitados na pesquisa. Vale lembrar que a etapa 3 nos permitiu identificar resultados de modo a justificar as nossas palavras chaves.

Ainda nesta etapa, verificaram-se 16 incidências, ou seja, relação entre os códigos, sendo que, os que mais tiveram incidências de códigos são as categorias: Aluno Surdo no Ensino Superior e Formação de Professores e observou-se na sequência que ambas as codificações possuem uma relação no que concerne exatamente as palavras chaves: Surdo, Ensino Superior e História de Vida. Porém, estas incidências nos permitiram identificar lacunas existentes nos trabalhos pesquisados e preenche-las no nosso estudo.

Considerações finais

A educação de surdos vem oportunizando diversas reflexões em todos os níveis de ensino, dando espaço ao contexto de sua inclusão no ensino Superior. Assim, a educação inclusiva garante o direito que é constitucional para que todos tenham acesso à educação pressupondo reflexões sobre igualdade de oportunidades e principalmente a valorização das diferenças. A acessibilidade precisa ser entendida como um valor institucional que colabora para uma universidade plural, inclusiva e democrática.

Ainda sobre a questão da inclusão dos surdos no Ensino Superior, destaca-se a importância da troca de informações entre o tradutor-intérprete de Libras e o professor na educação dos

surdos. O tradutor intérprete tem um papel significativo no que diz respeito a inclusão e formação dos estudantes surdos no ensino superior, bem como a sua inserção social uma vez que, o intérprete irá atuar nas relações comunicativas o que é muito importante para o aprendizado do aluno, ou seja, o tradutor intérprete em sala de aula desempenha um papel de mediador entre o ensino e o aprendizado dos estudantes surdos.

A partir dos achados, verificou-se a importância de as instituições de ensino articularem a eficácia das políticas de acesso e permanência dos estudantes surdos, ou seja, as políticas de acessibilidade devem ser analisadas pensadas e postas em práticas. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro e, particularmente, no ensino superior deve oportunizar um acesso livre de preconceitos e discriminação, especialmente a partir da contratação de intérpretes de Libras.

Referências

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

BAUMAN H.-D. L., & MURRAY J. J. Deaf studies in the 21st century: “Deaf-gain” and the future of human diversity. In Marschark M., & Spencer P. E. (Eds.), **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education** (Vol. 2, pp. 210–225). New York, NY: Oxford University Press, 2016.

BISOL, C. A; VALENTINI, C. B; SIMIONE, J.L; ZACHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexão sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (**Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**) – Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 17 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei Nº 12.319 – de 1º de setembro de 2010. Disponível em: (encurtador.com.br/cfGH1). Acesso em 15 de abril de 2022.

CAMARGO, E. P; NARDI, R. Planejamento de Atividades de Ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico**. 2005. 72 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. 2005. Disponível em: (<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188254?show=full>). Acesso em 17 de novembro de 2021.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

FERREIRA, R. M. O et al. Estudantes surdos no ensino superior reflexões sobre a inclusão. **Anais III CINTEDI..** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44649>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o ensino superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação**

Física, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46551/rn2020101500039>.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 167p. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação, Piracicaba, SP, 2010.

64

LACERDA, C. B. F. D. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006, p. 163-182.

LOPES, L. B. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172212>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

MARTINS, V.R.O. **Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação** *Belas Infiéis*, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

MAZZACOTTE, A. C. B. **História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica**. 2018. 161 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: (<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4213?mode=full>). Acesso em 17 de novembro de 2021.

MOURA, M. C. D. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

MÜLLER, J. I. **Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados nas produções editoriais surdas**. 2012. 175 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OMOTE, S. Atitudes em relação a inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1. 2016.

REIS, N.M.M. Declaração de salamanca. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, K.C; MARTINS, S. E. S. O. Acessibilidade a educação superior brasileira: O que dizem os estudantes com deficiência. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1. 2016.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

VIANA, M. V. G; GOMES, M. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**. Nº 53. Rio de Janeiro, 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E SUAS REVERBERAÇÕES

Francisca Valéria Aguiar Ramos

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: leriaveloso@gmail.com

Diego de Freitas Lira

Mestre em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

E-mail: diegolira.terrivel@gmail.com

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: sandynaedia@gmail.com

Francisco Samuel de Sousa e Silva

Mestrando em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: samicks2@yahoo.com.br

Kelly Maria Gomes Menezes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: kelly.menezes@ufc.br

RESUMO

Conhecer a história da formação docente por meio de recorte temporal proporciona um constante conhecimento de desafios e de superações. Partindo deste enunciado, faz-se necessário questionar: como foi o percurso histórico da formação docente no Brasil? Como a criação de instituições formadoras e as condições de trabalho docente reverberaram no cenário educacional brasileiro? O tema surgiu para conhecer o processo histórico da formação docente e suas modificações na educação nacional. O presente trabalho tem por objetivo explanar sobre a formação docente, passando por algumas instituições formadoras, condições de trabalho docente e

apresentando um recorte temporal a respeito da formação docente. Para atingir tal intento, adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Como resultado, tem-se que a desvalorização docente perdura nos dias atuais, embora também apresente conquistas. Além disso, a luta por uma educação de qualidade caminha próximo ao enfrentamento de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Diante do exposto, evidencia-se a relevância da pesquisa pelo contributo que esta trará aos estudos voltados para a formação de professores e como as perspectivas acerca deste trabalho foram se modificando ao longo do desenvolvimento das relações sociais e para que seja possível um reconhecimento do quão importante é o docente e que sua valorização seja reconhecida, e não secundarizada pela lógica economicista.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação no Brasil. Formação Docente.

Introdução

Para poder falar da formação docente no Brasil, é preciso ter ciência de que há um recorte temporal neste texto, em virtude da impossibilidade de falar de sua totalidade. Dito isso, a formação docente proporciona um leque de aprendizagens e de conhecimentos a respeito de uma categoria que está em foco constantemente, mas sem seus devidos merecimentos. Para Freitas e Biccias (2009), as mudanças foram feitas no decorrer dos anos quando se trata de educação, em especial no início do século XX, mais precisamente nos anos 1920, com as reformas educacionais, tendo como consequência a formação de professores.

Apesar disso, entender a formação docente desde a época colonial aos dias atuais é perceber quais transformações foram feitas no decorrer do tempo, seja por excluir pessoas escravizadas, mulheres e pobres trabalhadores, seja por motivos econômicos.

O presente trabalho apresenta um recorte temporal a respeito da formação docente, passando por algumas instituições formadoras, condições de trabalho docente, com o objetivo de apresentar um recorte temporal a respeito da formação docente. Para atingir tal intento, adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a qual o resultado apresenta que houve um avanço na formação docente, mas que tal avanço seja constante, por mais que seja nítida a desvalorização e a secundarização nos tempos atuais.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância da pesquisa pelo contributo que esta trará aos estudos voltados para a formação de professores e como as perspectivas acerca deste trabalho foram se modificando ao longo do desenvolvimento das relações sociais e para que seja possível um reconhecimento do quão importante é o docente e que sua valorização seja reconhecida, e não secundarizada pela lógica economicista.

Nesta perspectiva, após a análise bibliográfica sobre os estudos relacionados à temática, o presente trabalho encontra-se estruturado em quatro seções, a primeira e segunda contemplam os aspectos teóricos; a terceira seção apresenta os resultados obtidos acerca do objeto de estudo; na continuidade, a quarta e última seção, busca exibir as considerações finais, contendo as recomendações baseadas nos resultados obtidos na pesquisa.

Brasil: país independente em busca de uma identidade

O Brasil passou por um processo histórico, como é o caso do período colonial. De acordo com Bosi (1992), os jesuítas usavam a arte, como o teatro, para a catequização dos indígenas. A exemplo, José de Anchieta tinha o teatro consoante a forma pedagógica. O Teatro de Anchieta possuía seus autos a fim de

que a catequização fosse aplicada. Sem esquecer o processo de aculturação e de exploração de terra dos indígenas, uma vez que Portugal precisava se desenvolver por meio da exploração da colônia que, economicamente, se beneficiaria desta exploração (SAVIANI, 2007).

No início dos Oitocentos, segundo Gondra e Schueler (2008), houve a independência do Brasil, isto é, o país deixou de ser colônia e passou a ter sua própria identidade. Os autores supracitados (2008) comentam que havia o Brasil, mas não os brasileiros, ou seja, com o advento da independência, era necessário obter características de uma nação, visto que o país tinha traços portugueses. Era preciso ter uma identidade.

Identidade é uma característica que diferencia um indivíduo do outro, o que o torna único no mundo e torna possível distingui-lo na particularidade. Algum tempo após sua independência, mais precisamente em 1824, instituiu-se a Constituição, documento este que buscava favorecer a identidade do país, como a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); das faculdades de Direito, em São Paulo e em Olinda, Pernambuco (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O texto constitucional, outorgado pelo Imperador, em 25 de março de 1824, sem mencionar uma única vez escravo ou escravidão, definiu, para a especificidade da realidade social brasileira, amplamente ancorada na exploração da mão-de-obra africana, a abrangência e os limites da cidadania e, conseqüentemente, do direito à instrução primária e à educação escolar. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram excluídos das políticas de instrução oficial (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 231).

Em 1834, houve o Ato Adicional, proporcionando um relaxamento nas províncias em relação à educação. Gondra e

Schueler (2008) falam do processo de ensino, uma espécie de heterogeneização na educação nacional. Assim, cada província poderia aplicar o ensino de acordo com a realidade à época, tal como a província do Rio de Janeiro, na qual houve a criação da Escola Imperial Pedro II que, com o tempo, serviu de modelo para as demais; já na de Mato Grosso, teria a organização, manutenção e fiscalização das escolas, mas não foi compulsório à população do sertão que não tinha residências. Esta maleabilidade comprometeu o ensino no Brasil no quesito pluralidade.

Não apenas estes aspectos impactaram e influenciaram a percepção sobre a educação brasileira que viria a se instaurar, no que tange à participação da Igreja Católica na educação, fala-se que, além da catequização dos indígenas, houve o processo de aculturação, que se concretiza quando uma cultura se sobrepõe à outra, isto é, uma modificação da cultura por outra, como foi o caso dos jesuítas para com os aborígenes (BOSI, 1992). Influenciando assim, não só na constituição do ideário educacional, mas também relacionado ao processo de construção de casas, uso da língua portuguesa, uso de vestimentas, dialetos, crenças, moral etc.

Dito isto, Costa (2005) comenta que os jesuítas, no Brasil, davam importância aos 'livros vivos' (pessoas), diferente no Japão, com Francisco Xavier, ao falar dos 'livros mortos' (arte e ciência, por exemplo). É inegável reconhecer a facilidade de persuadir os gentios, ao passo que, no Oriente, a ciência fazia parte da curiosidade da população.

Com a Reforma Pombalina e suas aulas régias, que eram aulas independentes das outras, o ensino foi tomando rumos diferentes e, no período imperial, o método Lancaster era utilizado. Em outras palavras, percebe-se que a Igreja Católica sempre esteve ativa, mesmo com a reforma de Pombal, já que os jesuítas ainda pregavam sua missão, mesmo de forma secundarizada

(GONDRA; SCHUELER, 2008). Assim, a formação e profissionalização docente apresenta uma particularidade neste período.

Formação e profissionalização docente no Brasil

A história da formação e da profissionalização docente no Brasil apresenta mais singularidade a partir de meados do período Imperial. Segundo Vicentini e Lugli (2009), não existiam exigências para lecionar entre o período colonial e meados do imperial. Em virtude da ignorância fazer parte da rotina da população, viu-se a necessidade de formar professores, em analogia ao exército que formava soldados disciplinados. (NEVES, 2007 apud VICENTINI; LUGLI, 2009). Desse modo, a aplicabilidade do método Lancaster foi recomendada poucos anos depois da independência do Brasil.

O método Lancaster consiste em um aluno treinado ensinar outros alunos, com supervisão de um monitor e, como consequência, a precisão de uma formação docente mais ampla foi um assunto pertinente. No entanto, em meados de Oitocentos, houve críticas a seu respeito por falta de suporte pedagógico de que necessitava e pela ineficiência de ensinar o maior número de alunos com poucos recursos. Ainda de acordo com Vicentini e Lugli (2009), a criação de instituições formadoras apresentou maior efeito para os docentes, como o sistema de professores adjuntos e as Escolas Normais.

Nesta perspectiva, Gondra e Schueler (2008), ao comentarem o método Lancaster, foi percebido que havia certa desvalorização docente, optando por aulas particulares. Dito isto, a constituição da profissão docente apresentou ramificações, como nas escolas, pela obtenção do concurso público ou pelo ensino doméstico, com preceptores.

Gondra e Schueler (2008) também afirmam que as mulheres eram tidas como preceptoras ao ensinarem em casa, por terem ‘cérebros frágeis’, serem amáveis e terem paciência, associada à figura materna. Mesmo com este estereótipo feminino, não foi um processo fácil aos olhos do sexo oposto. Em contrapartida, no início do século XX, a participação da mulher na educação era de forma considerável.

Sob essa evolução, o sistema de professores adjuntos referia-se ao modelo artesanal, que um futuro professor deveria aprender com um professor experiente com suas próprias regras e formas de ensinar. Esse sistema formava professores adjuntos a partir dos melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras; já as Escolas Normais partiram de um projeto de formação de professores com métodos de ensino, preparo para os docentes. Vale ressaltar que o sistema de professores adjuntos era mais econômico, ao passo que o modelo artesanal não demandava custos como as Escolas Normais.

Vicentini e Lugli (2009) afirmam que, pelo seu alto custo, as Escolas Normais foram dissipadas aos poucos, por terem professores especializados e edifícios próprios, exame de admissão e professores específicos de cada disciplina. Assim, a transformação do Curso Primário Complementar em formação docente foi uma forma de que os alunos tivessem professores preparados.

O Curso Primário Complementar não tinha alterações do antigo curso primário complementar, diferenciava-se ao acrescentar um ano para a prática que, sendo ao final dos Oitocentos, era estabelecido no Estado de São Paulo. O dualismo entre Escolas Normais e Curso Primário Complementar terminou no início dos Novecentos, alterando o Curso Primário Complementar em Escolas Normais Primárias, obtendo unificação das Escolas Normais com padrão alto (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No início do século XX, a educação era foco de estudos e pesquisas para que tivessem diretrizes e bases educacionais, proporcionando mudanças não só na educação, mas também para com o docente.

Leis de Diretrizes e Bases: mudanças na educação e na imagem profissional docente

Nos anos 1940, de acordo com Freitas e Biccas (2009), houve um projeto que estabelecia diretrizes para a educação do país por intermédio de Clemente Mariani, que era Ministro da Educação e Saúde à época, sendo homologada em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada por Anísio Teixeira como ‘meia vitória, mas vitória’. Já nos anos 1950, não obstante, Carlos Lacerda apresenta um Substitutivo, um projeto a ser votado, que trata da comercialização do ensino. No entanto, quanto ao preparo pedagógico, Vicentini e Lugli (2009, p. 222) afirmam que

O preparo pedagógico entrou novamente em questão a partir da década de 1960. As Escolas Normais começaram a ter sua qualidade de ensino questionada, tendo sido identificadas muitas vezes como cursos de formação geral para moças e futuras donas de casa, ao invés de cursos de profissionalização docente (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 222).

Como consequência, o processo de mudança da imagem profissional docente apresentou destaque, além de professoras assumirem papéis na família, deixando de ser apenas complemento nos custeios do lar. No entanto, entre as décadas de 1960 e 1970, a imagem docente mostrou um profissionalismo da cate-

goria (VICENTINI; LUGLI, 2009). Ainda em meados do século XX, houve uma

diluição do tema educação na lógica da economia. Uma perda paulatina dos contornos próprios conduziu as questões educacionais àquilo que podemos designar por “economicismo”, expressão que quer indicar que as finalidades da educação foram assumindo contornos desenhados unicamente em função das assim chamadas “demandas do conhecimento” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 137).

A educação estava seguindo passos no caminho econômico, fazendo com que o ensino fosse mero coadjuvante. Dando continuidade à criação de instituições formadoras, com o crescimento acelerado das Escolas Normais, seu declínio foi criando forma, obtendo mais quantidade do que qualidade. Como forma de reestruturá-las, passaram a ser chamadas de Habilitação Específica para o Magistério, promulgada em 1971.

Dez anos após a primeira LDB, mais precisamente em 1971, em plena Ditadura Militar (1964 – 1985), a segunda LDB foi homologada, tendo como traço a unificação do primário com o ginásio para 8 (oito) anos no Ensino Fundamental e, como resultado, eliminando os exames de admissão em voga desde os anos 1930. (FREITAS; BICCAS, 2009).

Freitas e Bicas (2009) falam que outro ponto a ser comentado sobre a LDB/1971 é a oferta dos cursos profissionalizantes no 2º grau, intensificando a formação do aluno para a mercantilização, proporcionando uma ‘desumanização’ e promovendo o capital humano, cujo conceito é apresentar habilidades de acordo com o valor econômico. “Com um certo grau de obscurantismo os conteúdos considerados de caráter acadêmico foram retirados para que fosse possível introduzir disciplinas que abordavam,

predominantemente, as temáticas profissionalizantes” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 282).

Baseado nisso, as condições de trabalho dos professores foram ascendendo de forma precária. O professor passou a ter a jornada de trabalho duplicada ou até mesmo triplicada, por ter muitos alunos, com precariedade nos materiais didáticos, com poucos professores formados e com salários baixos, tendo como assunto a ser discutido. (FREITAS; BICCAS, 2009). Ao se falar de precariedade nos materiais didáticos, Vicentini e Lugli (2009) falam que, em uma visão contemporânea, analisar a escola sem carteiras, lousas e pincéis apresenta estranheza, uma vez que não fazia parte da rotina escolar.

Assim, na concepção de Freitas e Biccas (2009), perceber a dificuldade enfrentada pelos docentes é entender quão heterogênea foi sua formação do decorrer dos anos. Ademais, é pertinente destacar os conteúdos que levavam ao contexto profissionalizante, direcionando a formação para o mercado de trabalho.

Além da jornada de trabalho duplicada ou triplicada, os docentes não tinham condições de atender a todos os alunos em virtude da alta demanda, tendo como resultado a diminuição da dedicação a eles. No que tange à contratação docente, por consequência, veio em caráter precário para atender à procura, para as autoras Vicentini e Lugli (2009).

Ao analisar tais recortes, a desvalorização docente esteve enraizada na história, seja pela má remuneração, seja pelo desprestígio de acordo com a escola que atuava, pois se estava em uma escola da área urbana, mais central, o professor tinha uma imagem de bem visto, ao passo que quem lecionava na área rural, pouco tinha reconhecimento. (VICENTINI; LUGLI, 2009). Outrossim, a imagem do professor poderia ser percebida de dois modos: recompensa simbólica e recompensa financeira.

Inclusive Vicentini e Lugli (2009) falam que o docente que tinha o reconhecimento da importância do trabalho, o carinho dos alunos, que a remuneração não era a principal recompensa, mas sim a possibilidade de amar, apresentava a recompensa simbólica; já a recompensa financeira falava de seus vencimentos. Essa primeira imagem citada – recompensa simbólica – fica em evidência no dia do professor.

No dia 15 de outubro comemora-se o dia do professor e a mídia expõe professores sorrindo e, em especial as mulheres, com o olhar de vitoriosa e sem vaidade, personificando a recompensa simbólica. Historicamente falando, para Vicentini e Lugli (2009), tal recompensa era mostrada em meados do século XX e, às mulheres, a imagem de uma senhora demonstrava o tempo que havia passado acompanhada com gizes e afetos. O estereótipo de uma professora sem vaidade, com idade, tendo afetividade para com alunos é algo que perdura, muitas vezes, nos dias atuais, pois a imagem da mulher com ‘cérebro frágil’, conforme mencionado, e dócil ainda fazem parte da rotina das educadoras, afirmam Gondra e Schueler (2008).

Pelo fato de buscarem melhorias de salários e de condições de trabalho e de vida, os movimentos de organização docente tiveram relevância em meados de Novecentos. Por não ter um retorno com reconhecimento social, greves de professores foram realizadas, mas o que complicou foi seu contexto histórico, através da Ditadura Militar (1964 – 1985), transitando a ideia do docente profissional respeitado pela ideia de ser atacado.

A exemplo tem-se a Associação Beneficente do Professorado Público, de São Paulo, dando assistência aos professores enfermos e ofertando descontos em farmácias ou lojas; e o Centro dos Professores Primários, no Rio Grande do Sul, cujas preocupações eram formação docente e remuneração. Levando

em conta o que foi explanado acima, a partir da Constituição de 1988, o funcionário público pôde se sindicalizar, obtendo o reconhecimento de anos de luta por mudanças.

A educação ganhou um espaço significativo na Constituição Federal, de 1988, no Artigo 205, ao falar que é direito de todos e dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988). Dessa forma, a ampliação educacional àqueles que não estudaram na idade própria, às pessoas com deficiência, às crianças de 0 a 5 anos e ao ensino noturno regular proporcionou, em meados dos anos 1990, a terceira e última versão da LDB.

A Comissão de Educação do Congresso Nacional recebeu um anteprojeto de LDB em 1988, mas somente oito anos depois que foi promulgada. A LDB nº 9.394/96, com seus 96 Artigos, proporciona a Educação Básica organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e Ensino Médio, sendo os níveis escolares Educação Básica e Educação Superior. (BRASIL, 1996).

Freitas e Biccias (2009, p. 334) afirmam que a LDB/96 é um documento que reflete a população “(...) de baixa renda, especialmente aquilo que se relaciona à educação infantil e à educação de jovens e adultos. É fundamental, portanto, conhecer o documento em suas minúcias”.

Em contrapartida, o financiamento educacional começou a fazer parte do cenário das políticas da educação, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (FREITAS; BICCAS, 2009) que, no Artigo 87, fala sobre o Plano Nacional de Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EpT. (BRASIL, 1996).

Percebe-se, portanto, a influência dos organismos internacionais não somente a sintonia com o EpT, mas também com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Funda-

mental e Valorização do Magistério – Fundef, por meio da Lei 9.424/1996 com a educação nacional, potencializando o ensino como coadjuvante.

O fato de conhecer por meio de um recorte temporal a formação docente é ter a ciência de que muito foi feito, com a valorização dos direitos humanos e o respeito à diversidade e à cultura, cujos diálogos enriquecem, em especial, a valorização docente.

Considerações finais

A história da formação docente mostra, a passos lentos, o percurso da conquista da educação nacional e do reconhecimento profissional dos educandos, uma vez que a forma pedagógica e a busca de uma identidade brasileira fizeram parte do colonialismo e do início do imperialismo.

Tendo como objetivo de apresentar um recorte temporal a respeito da formação docente, tal feito foi apresentado a entender não somente a desvalorização docente desde a época do Método Lancaster, mas também as versões das Leis de Diretrizes e Bases com suas mudanças na educação e no preparo pedagógico.

Por mais que transformações tenham acontecido no decorrer do tempo, ainda há o que fazer, já que a desvalorização do professor perdura, a educação economicista faz parte do cenário atual, além de ir em busca de uma recompensa financeira que faça jus ao seu trabalho.

É preciso ir além da recompensa simbólica e que o professor não seja lembrado somente em data específica, mas sim por seu percurso letivo e luta diária em prol de uma educação de qualidade, mesmo sendo ofuscado de forma incessante pela economia educacional e sua heterogeneidade no percurso histórico docente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, Célio Juvenal. A evangelização jesuítica e a adaptação. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 82-112, jan./abr. 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE NA ESCOLA: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HOMOAFETIVOS E DE GÊNERO

José Olímpio Ferreira Neto

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Sexologia (FADYC)

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza)

E-mail: jolimpioneto@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de um projeto sobre educação sexual em desenvolvimento na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A comunidade LGBTQIAPN+ ganhou maior visibilidade que reflete também no contexto escolar. Assim, fica mais evidente os conflitos e tensões com o pensamento hegemônico baseado na cisheteronormatividade. Pensar sobre os direitos das populações LGBTQIAPN+ é fundamental para formação cidadã que respeitam a diversidade e a dignidade da pessoa humana, garantindo uma educação de qualidade. O objetivo desse artigo é compreender a efetivação dos direitos homoafetivos e de gênero no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória com consulta a documentos normativos que tratam de direitos homoafetivos e de gênero, aliado a busca de artigos científicos que abordam a temática, além da narrativa das ações desenvolvidas no projeto. Como resultados iniciais, é possível perceber que os direitos não são plenamente efetivados devida a carência normativa, que dificulta a consonância entre o ideal e a cultura local periférica, influenciada por fundamentalismos. Assim, é possível concluir que seja necessário uma ação contínua de formação para que os direitos homoafetivos e de gênero possam ser plenamente efetivados na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Populações LGBTQIAPN+. Diversidade. Educação Sexual.

Introdução

A comunidade LGBTQIAPN+, assim como outras minorias, é alvo de uma necropolítica (MBEMBE, 2003), que deságua em vários setores sociais e áreas, que marginaliza, quando não mata. Mesmo nesse cenário hostil, as sexualidades e gêneros dissidentes da cisheteronormatividade vem ganhando visibilidade nos vários setores da sociedade. As lutas encampadas no passado, fortalecidas no mundo e no Brasil na década de 1980, abriram espaço para que as pessoas, cada vez mais jovens, possam ter o direito de expressar e viver suas identidades. No campo nacional, as mudanças são oriundas do movimento democrático que, com a Constituição de 1988, encetou políticas públicas para as populações LGBTQIAPN+ e aproximou o diálogo entre os sujeitos históricos do Estado para uma cidadania participativa (RODRIGUES, 2021; MUNIZ JR.; BARBALHO, 2020). Apesar dos avanços e declarações dos direitos, a efetivação ainda é um desafio, é preciso pensar em ações pedagógicas e andragógicas formativas para que haja a mudança da realidade social em que a dignidade humana seja respeitada.

Nesse cenário tomado pelo preconceito estrutural, que ainda constringe jovens integrantes das populações LGBTQIAPN+, a escola deve se constituir em um espaço de acolhimento da diversidade, respeitando diferenças sexual e de gênero. Diante dessa problemática, gera-se o seguinte questionamento: A comunidade escolar tem conhecimento dos direitos e deveres da população LGBTQIAPN+? Para responder essa questão, foi estabelecido o seguinte objetivo: compreender a efetivação de direitos direitos homoafetivos e de gênero no ambiente escolar. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma análise de documentos normativos relacionados aos direitos homoafetivos

e de gênero, em especial, os que tratam do uso do nome social e do uso dos banheiros por transexuais e travestis no contexto escolar, a partir de uma experiência.

Esse artigo apresenta um relato de experiência com fragmentos do projeto Educação Sexual: Diálogos sobre Diversidade Sexual e de Gênero, desenvolvido na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa – EM JBS, que foi contemplado com o Edital de Boas Práticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME Fortaleza 2022. Parte do projeto já iniciou no primeiro semestre de 2022, nas aulas de Ciências da Natureza, pois Educação Sexual faz parte do conteúdo curricular obrigatório para o 8º ano. No entanto, com o prejuízo advindo da pandemia, foi revisito nas turmas do 9º ano. Além disso, a XI Feira de Ciências, Arte e Cultura, etapa escolar, teve como tema JBS na Construção de um Mundo Melhor, na qual temáticas sobre fobias e preconceitos às minorias, entre elas as populações LGBTQIAPN+, foram bastante recorrentes entre as equipes que se apresentaram. Entre as propostas do projeto Educação Sexual: Diálogos sobre Diversidade Sexual e de Gênero, está a confecção colaborativa de uma cartilha sobre direitos homoafetivos e de gênero. Esse recorte do projeto foi selecionado para ser apresentado na Feira de Ciências 2022 da SME Fortaleza, etapa distrital, e é o tema do presente relato de experiência.

A LGBTQIAPN+fobia, em especial, a transfobia e a homofobia, é um comportamento que atravessa a escola, pois, contraditoriamente, também é um espaço social de reprodução. Essa aversão à diversidade sexual e de gênero gera sofrimento e estigmatização que atingem a ação pedagógica, marginaliza e exclui indivíduos e grupos. Coloca em risco o direito de acesso à educação e compromete as possibilidades de construção da cidadania (ALVES, 2013). Tratar desse tema nas escolas é se posicio-

nar a favor dos direitos das populações LGBTQIAPN+, eis uma justificativa pedagógica e social. Assim, constrói-se uma escola que contesta a realidade, questionando os comportamentos, gerando uma nova postura e forma de sociabilidade que integra os indivíduos.

Como justificativa jurídico-político, é preciso evocar os Princípios de Yogyakarta (2006), que tratam da aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, o 16º traz a previsão de medidas legislativas e administrativas para garantir o acesso igual à educação e tratamento igual no sistema educacional, sem discriminação por meio de orientação sexual ou identidade de gênero.

A justificativa pessoal funda-se nas vivências como profissional da Educação na EM JBS, em contato com as identidades LGBTQIAPN+. Em seguida, a imersão na temática por meio de um Curso de Especialização em Direitos Homoafetivos e de Gênero e o Curso de Sexologia, que está em andamento, realizado no intuito de tratar da Educação Sexual na escola. Por fim, a participação como membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil.

Por meio de um projeto de Educação Sexual, é possível que a comunidade escolar passe a ter uma convivência mais harmoniosa, respeitando a diversidade, pois começa compreender, de forma mais ampla, os direitos e deveres conquistados ao longo dos anos pelas populações LGBTQIAPN+.

Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico adotado para o desenvolvimento desse artigo baseia-se no registro de fragmentos do projeto Educação Sexual: Diálogos sobre Diversidade Sexual e de Gê-

nero, narrados pelo facilitador/autor do projeto, aliado à uma pesquisa exploratória, buscando rastros bibliográficos sobre os direitos homoafetivos e de gênero, nesse recorte, destaque para os direitos de travestis e transexuais, no intuito de compreender a efetivação do uso do nome social e o uso de banheiros na escola. De acordo com Cunha (2018), uma pesquisa exploratória se propõe a auxiliar no desenvolvimento de familiaridade com o tema da pesquisa, no intuito de entender a dinâmica interna de um determinado âmbito, contexto ou grupo. Trata-se, assim, de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois se propõe à exposição de ideias e conceitos de forma analítica, sem uso de dados numéricos e estatísticas.

84 É preciso enfatizar que essa pesquisa se trata de um relato de fragmentos da experiência desenvolvida no projeto Educação Sexual: Diálogos sobre Diversidade Sexual e de Gênero, narrados pelo facilitador/autor do projeto, em diálogo com referencial bibliográfico, não havendo dados coletados diretamente dos participantes, muito menos identificação dos indivíduos. Dessa forma, encontra-se em consonância com a ética na pesquisa não oferecendo nenhum risco ou ofensa ao princípio da dignidade da pessoa humana. Ao contrário, fomenta a reflexão sobre a efetivação de direitos no ambiente escolar e na sociedade para a comunidade LGBTQIAPN+, desenvolvendo uma função social relevante.

Foram desenvolvidas oficinas, com fundamento em Almeida *et al.* (2011), nas quais os participantes entraram em contato com informações que proporcionaram formação, extrapolando os limites preventistas e higienistas, incorporando, assim, metodologias extensivas, inclusivas e reflexivas, reconhecendo os direitos humanos e sociais no intuito de desenvolver a cidadania. Por meio de rodas de conversa, os alunos puderam expor

como se sentem em relação às suas identidades e expressões de gênero. Na EM JBS, há adolescentes que se declaram transexuais e também há pessoas não-binárias. O objetivo dessa roda de conversa foi a elaboração colaborativa de uma cartilha contendo direitos das populações LGBTQIAPN+, alguns possíveis de serem aplicados na escola e outros que colaboram com a formação da cidadania dessas populações, para que possam ser efetivados na sociedade.

Para a confecção da cartilha, precisou ocorrer uma pesquisa do professor proponente, para uma imersão no conteúdo pertinente à temática. Foram realizadas oficinas com integrantes da comunidade escolar que se identificam com as populações LGBTQIAPN+, tentando respeitar o lugar de fala. Por fim, foi elaborado uma roda de conversa sobre direitos e deveres para a escuta da comunidade e discutir os pontos principais que devem estar na cartilha, no intuito de garantir minimamente a dignidade da pessoa humana.

Referencial teórico

A Educação Sexual na escola colabora para a formação dos alunos e ajuda na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs, planejamento familiar para gravidez e prevenção de crimes contra a dignidade sexual praticada contra crianças e adolescentes etc. Em outras palavras, prepara os adolescentes para uma vida sexual segura e responsável, por meio de uma educação livre de preconceitos e tabus (DANTAS, 2022). O acesso aos meios de comunicação, cada vez mais livre, impulsiona a curiosidade dos jovens, acessando canais e entrando em contato com pessoas que podem trazer malefícios em sua formação. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental a de-

sempenhar, proporcionando um ambiente formativo e acolhedor, tendo como função social ampliar os conhecimentos sobre Educação Sexual para que os adolescentes não fiquem expostos aos perigos de uma vida sexual irresponsável ou sejam vítimas de aproveitadores. Saito e Leal (2000) afirmam que a escola se constitui como uma referência na ação de educar, informar e formar. Nesse contexto, os educadores devem se guiar por princípios que respeitem a dignidade da pessoa humana, acolhendo a diversidade e dando as orientações necessários para o desenvolvimento de uma vida sexual saudável. Segundo as autoras, talvez, o mais importante seja não ter como base a orientação sexual direcionada apenas ao uso de preservativos e anticoncepcionais, mas, sim, entender o indivíduo como sujeito de suas ações, para que possa desenvolver sua cidadania, respeito, compromisso e cuidado consigo e com o outro (SAITO; LEAL, 2000). Em suma, falar sobre Educação Sexual na escola é prevenir uma gravidez precoce, evitar estupro de vulnerável, prevenir contra HIV e ISTs, estimular uma cultura de respeito à diversidade sexual e de gênero.

Alves (2013) apresenta em artigo, parte de sua pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas, no qual propõe uma reflexão sobre os mecanismos de produção de subjetividades sobre as masculinidades e as feminilidades no cotidiano de unidades escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Analisa a legitimação do uso do nome social de estudantes travestis ou transexuais nos registros internos da escola, garantido por documentos legais.

Sobre o uso no nome social por estudantes travestis ou transexuais, maiores de 18 anos, Alves (2013, p. 04) narra que caso

[...] queiram fazer uso do nome social nas escolas municipais de Belo Horizonte devem procurar pessoalmente a direção da escola

e registrar a requisição em formulário próprio. No caso de estudantes menores de 18 anos de idade, os responsáveis devem fazer essa demanda. Além disso, orienta-se também que o coordenador pedagógico da escola seja informado pelo requerente a fim de garantir as devidas orientações ao corpo docente. Entretanto, nem sempre as escolas monitoram o cumprimento da Resolução. Algumas estudantes travestis já reclamaram de educadores que, no momento da chamada oral na sala, não fazem a leitura do nome social (escrito entre parênteses ao lado do nome civil no diário de classe), fazendo uso apenas do nome civil. As escolas alegam que esses educadores são novatos na Rede Municipal e, portanto, não conhecem a legislação, nem as normas de funcionamento do cotidiano escolar.

Ribeiro (2021) aponta que essa realidade também se repete no Ceará. Mesmo com o avanço legal que reconhece o direito, a sua efetivação ainda depende da mudança das pessoas. É preciso um processo formativo para que a comunidade compreenda a importância do respeito ao direito do uso do nome social para a identidade das pessoas. Outro direito que encontra obstáculo, segundo Ribeiro (2021) e Alves (2013) é o uso dos banheiros por pessoas transexuais.

As escolas enfrentam dificuldades na definição de qual banheiro deve ser usado. A principal queixa dos diretores ou coordenadores pedagógicos é a discordância existente entre o corpo docente, o corpo discente e os funcionários da escola. Houve um episódio envolvendo um guarda municipal, responsável pela segurança da escola, que discordou do uso do banheiro feminino por uma estudante travesti da escola e registrou uma queixa formal junto à Secretaria Municipal de Educação. Como a Resolução não prevê nenhuma orientação sobre o uso dos banheiros, cabe a cada escola

elaborar a melhor estratégia de ação, de acordo com sua realidade e sua comunidade escolar (ALVES, 2013, p. 04).

A utilização do banheiro é uma discussão oriunda da presença oficial de estudantes travestis e transexuais nas escolas. O exercício desse direito é motivo de controvérsias entre os integrantes da comunidade escolar. Butler (2003) ajuda a pensar na complexidade dinâmica envolvida na categoria gênero. Dela derivam as identidades alternativamente instituídas e abandonadas, gerando uma fluidez identitária que provoca o desconforto. As imagens de travestis e transexuais subvertem a linearidade da concepção tradicional de sexo e gênero. Trazendo essa problematização à baila, assusta as pessoas que estão arraigadas a fundamentalismos.

Conforme Alves (2013), a cisheteronorma engessa os gêneros e gerencia os limites dos corpos e dos desejos. Reforça o binarismo e a hierarquização de um, masculino, sobre o outro, feminino. Nesse sentido, a homofobia é uma prática de ordem social, cultural e econômica que busca coibir o comportamento humano que rompa com o binarismo. Além disso, eleger a heterossexualidade como modelo padrão, subalterniza a homossexualidade, colocando em cheque a sexualidade masculina, reflexo do machismo tóxico que inferioriza o feminino e o que se aproxima deste e se distancia do modelo masculino padrão.

A criminalização da homofobia alcança o ambiente escolar, tendo em vista que é uma unidade que compõe a estrutura da sociedade. É preciso fomentar um comportamento acolhedor e de respeito à diversidade. As convicções religiosas não podem agredir a liberdade de ser quem se é. A disciplina e regulação do corpo, apontada por Foucault (1998), é um instrumento de exercício do poder sobre o qual é preciso questionamento e reflexão.

As verdades instituídas por grupos sociais que exercem o seu poder baseado em fundamentalismos precisam ser rompidos com base em um princípio maior que é a dignidade humana.

Resultados e discussão

A formação dos professores para o desenvolvimento de um projeto que vise minimizar as diferenças das minorias e uma inclusão efetiva pede uma continuidade que extrapola a carga-horária de planejamento, a formação em contexto, proposta pela SME-Fortaleza, não dá conta da dimensão das problemáticas relacionadas ao racismo, capacitismo, homofobia, transfobia, misogenia, machismo entre outras mazelas que permeiam a sociedade e são reproduzidas no universo escolar.

Como resultados iniciais, foi possível perceber que os direitos não são plenamente efetivados devida a carência normativa, que dificulta a consonância entre o ideal e a cultura local periférica, influenciada por fundamentalismos. Por exemplo, a portaria nº 03/2010, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza indica sobre o uso do nome social para pessoas transsexuais e travestis. No entanto, não direciona uma ação para o trato da questão que se direciona a crianças e adolescentes. Nem sempre, o gestor escolar tem a informação e a sensibilidade de abordar essa questão com a família. Ficando a cargo da subjetividade dos profissionais dirigirem uma ação acerca do assunto. O problema que a escolha da ação pode ser contaminada por fundamentalismos e opiniões de cunho pessoa que não contribuem para a formação das pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Inclusive, algumas vezes podem causar mais traumas, ao invés de colaborar. Deixando pessoas que já são estigmatizadas pela sociedade, mas suscetíveis ao abandono escolar.

Foi possível observar, a partir do referencial e do relato de experiência, que a declaração de direitos não é suficiente para sua efetivação. Problemas, como os narrados por Alves (2013) e Ribeiro (2021), são recorrentes nas escolas. Assim, é preciso proporcionar momentos de formação para a comunidade escolar; é preciso conceber espaços de diálogos para que os estudantes possam expressar seus anseios para a construção de uma escola que integre todos, todas e todes. Além disso, é preciso fomentar o diálogo com os pais das crianças e adolescentes transexuais no intuito de trabalhar o respeito e tolerância à diversidade. O papel da escola é mediar essa relação, pois tem uma função social direcionada à formação de pessoas, estendendo essa ação para a comunidade escolar como um todo.

90

Uma intervenção no ambiente escolar pode significar uma (re)construção nas identidades. Assim, a realização de ações educativas pode ajudar no processo formativo. Pensando nisso, a elaboração da cartilha de forma colaborativa é um exercício de cidadania. Estudar o direitos homoafetivos e de gênero ajuda na consolidação e efetivação de direitos. Ao final, a cartilha trouxe os seguintes pontos: descriminalização da homossexualidade, racismo e injúria racial (homofobia); uso do nome social, casamento e união estável; adoção; mês do orgulho gay; cirurgia de redesignação sexual.

Para Butler (2003), essa problematização relacionada a sexo/gênero sugere uma descontinuidade entre os corpos sexuais e os gêneros que foram culturalmente instituídos. Dessa forma, é possível desconstruir os corpos que, conforme Foucault (1988), foram disciplinados, regulamentados. Nessa esteira, é importante refletir sobre o efeito de desconstrução e problematização da ordem heteronormativa que a presença de estudantes homossexuais, travestis e transexuais propicia na escola.

Considerações finais

Ao final desse trabalho, foi possível perceber que a comunidade escolar não tem um amplo conhecimento dos direitos e deveres da população LGBTQIAPN+ para que possam efetivá-los. Assim, é preciso estabelecer ações para acolhida da diversidade que agrega essa população, sendo indispensável uma ação formativa e dialógica para a comunidade escolar, no intuito de garantir minimamente a dignidade da pessoa humana.

A escola se constitui como uma referência na ação de educar, informar e formar. A produção colaborativa de uma cartilha, desenvolvida em encontros com rodas de conversa é um exercício de cidadania, no qual a escuta e o acolhimento são fundamentais no processo. Ao fomentar o diálogo sobre a diversidade sexual e de gênero na EM JBS, foi possível promover o respeito às diferenças, acolhendo a diversidade, orientando para uma vida sexual saudável e estimular as pessoas a exercerem sua cidadania, uma vez que passam a conhecer os seus direitos e deveres.

Trata-se de um estudo inicial, com narrativa de experiência, que precisa de aprofundamento. No entanto, sugere de uma ação pedagógica prática que trata de formação para a comunidade escolar, que visa integrar as pessoas em sua diversidade

Referências

ALMEIDA, Sandra Aparecida de; NOGUEIRA, Jordana de Almeida; SILVA, Antonia Oliveira; TORRES, Gilson Vasconcelos. Educação Sexual na Escola: Fato ou Anseio? *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre (RS) 2011, mar;32(1):107-13.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Travestis e transexuais na escola: ressonâncias do uso do nome social na rede municipal de

educação de Belo Horizonte. Seminário Internacional Fazendo Gênero. [Anais...], Florianópolis, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2018.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. “Educação Sexual”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/educacao-sexual.htm>. Acesso em 23 de abril de 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. N-1Edições: 2003.

MUNIZ JR., José de Souza; BARBALHO, Alexandre Almeida. Entre a Diversidade e o Antagonismo: Práticas articulatórias da discursividade LGBT no Ministério da Cultura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (RBCS) – Vol. 35 n° 102. 2020.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2006. Disponível em: <http://www.yogyarkartaprinciples.org/>. Acesso em: 10.08.22.

RIBEIRO, Alex Pereira. Da hostilidade à inclusão: o uso do nome social no espaço escolar brasileiro. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. [Anais...], Maceió, 2021.

RODRIGUES, Rita de Cassia Colaço. Cidadania Cultural LGBT: um direito sem efetividade. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. 10, nº 20. Jul./Dez. De 2021.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação Sexual na Escola. **Pediatria**. São Paulo, 2000, 22(1), p. 44-48.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Portaria nº 03/2010**. Estabelece o direito ao uso e tratamento pelo nome social às travestis e transexuais, no âmbito da rede municipal de ensino, na forma que indica. Fortaleza, 2010.

6 AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E A CULTURA NA ESCOLA

Júlia Érika Moreira Bastos

Estudante do Curso de Doutorado em Ciências Sociais da UNESP¹

E-mail: julialuar@hotmail.com

RESUMO

A preocupação com o processo de formação de professores e pesquisadores da área educacional deve sempre ter em vista o exercício do pensamento crítico, capaz de perquirir o mundo social a partir de suas contradições, pois só assim se torna possível contribuir com um tipo de educação que seja reflexo real das necessidades humanas. É o que busca a teoria do grupo de pensadores da educação que leva em consideração os determinantes sociais para a compreensão dos fenômenos educacionais, apontando como a relação entre classes sociais antagonicas influencia de forma axial na reprodução das desigualdades na e pela própria escola. Assim, o trabalho que se coloca nessas páginas, uma pesquisa bibliográfica a respeito da cultura geral que é difundida no meio escolar, visa a exposição e valorização da teoria educacional crítica a partir do recorte de sua vertente reprodutivista, sem deixar de registrar seus próprios limites. Os principais resultados alcançados, através da metodologia acima indicada, foram informações centrais da teoria e especificidades do conceito de cultura no sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; na escola enquanto aparelho ideológico de Estado, teoria de Louis Althusser; e por fim, a respeito da escola dualista, ou seja, na teoria do ensino de Christian Baudelot e Roger Establet.

Palavras-chave: Cultura. Escola. Classes sociais. Teorias crítico-reprodutivistas.

¹ Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), em específico pelo Programa de Demanda Social (DS).

Introdução

E não está também a vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educaís, pela intromissão mais direta ou mais indireta da sociedade, por meio da escola, etc.? Os comunistas não inventaram a ação da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu caráter, arrancam a educação à influência da classe dominante (MARX e ENGELS, O manifesto comunista).

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e pesquisador brasileiro de referência sobre questões relativas à área educacional, em *O que produz e o que reproduz em educação* (1992)², Tomaz Tadeu da Silva se refere como “Sociologia da educação crítica” ao círculo de teóricos cujos principais representantes são Althusser, Establet, Baudelot, Bowles, Gintis, Bourdieu e Passeron.

Já o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, outro pesquisador brasileiro de impacto na área, cunhou o termo “crítico-reprodutivista” com o mesmo objetivo. Em seu celebrado livreto, *Escola e democracia* (1983), faz uma diferenciação entre [1] as teorias crítico-reprodutivistas, [2] as que classifica “não-críticas” (tradicional e Nova) e [3] a teoria que viria a ser desenvolvida por ele durante toda a década de 80, a pedagogia histórico-crítica, cujo aprofundamento inicial é exposto em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991). Cada um desses grupos teóricos carrega, segundo o autor, um *modus operandi* próprio no que se refere, inclusive, à instituição escolar. À guisa de introdução, é possível lembrar que na pedagogia tradicional – disciplinado-

² O ano entre parênteses posto depois dos títulos de artigos e livros citados ao longo deste trabalho referem-se ao respectivo período de sua primeira publicação.

ra e centralizada na figura do professor – a escola teria a função de transmissão de conhecimento segundo uma gradação formal lógica. Em referência à pedagogia tradicional, o escolanovismo propõe uma reformulação daquele modelo de instituição escolar, apresentando a ideia de um ambiente mais estimulante e pessoalista.

Sobre as teorias crítico-reprodutivistas cabem maiores detalhes. Por ora, faz-se necessário explicitar o entendimento de “cultura” utilizado por um de seus autores e pensador de relevância para esta exposição, Pierre Bourdieu.

Sociólogo e antropólogo francês que trabalhou com Roger Bastide, Denys Cuche, em *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, (1996), bem destaca a compreensão do conceito de Bourdieu em sua teoria sociológica da educação: “[...] Em seus textos, a palavra ‘cultura’ é tomada geralmente em um sentido mais restrito e mais clássico, que remete às ‘obras culturais’, isto é, aos produtos simbólicos socialmente valorizados ligados ao domínio das artes e das letras” (CUCHE, 1999, p. 170). Portanto, a referência à “cultura na escola”, como feita no título desta pesquisa, remete ao conjunto dos conteúdos que, como exemplo, tomam parte nos currículos do sistema de ensino nacional. A relevância deste estudo pode-se afirmar, está presente, na constante necessidade de formar-se, enquanto profissionais e pesquisadores da educação, na análise crítica, ou seja, radical (no sentido de busca pela raiz) e baseada nos ditames da realidade, de algo que é base para a prática pedagógica cotidiana. Métodos de ensino e modelos avaliativos também servem de exemplo de especificidades da escola que também podem e devem ser investigadas.

Destarte, o objetivo deste trabalho é reavivar à mente a sociologia da educação crítica, no conjunto daqueles que são considerados seus principais autores, de maneira a reclamar sua

potencialidade e instrumentalizar docentes e pesquisadores para o exercício reflexivo a respeito de particularidades atuais da educação brasileira a partir desse aporte teórico, em especial, a questão da cultura difundida pela escola. Para tanto, utilizou-se neste trabalho de pesquisa bibliográfica, cujo resultado está exposto nas próximas linhas.

Desenvolvimento

Os crítico-reprodutivistas são estudiosos típicos de meados da década de 60 do século XX, especialmente da França. Segundo Saviani, essa nomeação refere-se, em primeiro lugar, ao fato de realizarem a análise da educação a partir de aspectos sociais relacionados, desvelando assim forte vínculo entre o funcionamento da educação e da sociedade em seu sentido determinativo. Para além desse tipo de olhar crítico (aspecto este não observado nos outros dois grupos referenciados anteriormente), tomam a educação enquanto invariavelmente colaboradora da reprodução do “*status quo*”. Dessa maneira e em segundo lugar, é percebido na educação, por esse conjunto de autores, o papel de mantenedora da organização social pautada nas desigualdades.

É o que ocorre na teoria dos “radicais americanos”, cujas figuras de destaque são Samuel Bowles e Hebert Gintis, autores de *Schooling in capitalist America* (1976), ainda sem tradução para o português.

The importance of education and state intervention as complements to the normal operation of the economy cannot be denied. Yet these correctives have not resolved the problems to which they have been directed. Inequality, class stratification, racism, sexism, destruction

*of community and environment, alienating, bureaucratic, and fragmented jobs persist*³ (BOWLES e GINTIS, 2011, p. 19).

Segundo Saviani (1988), esses estudiosos consideravam que a princípio a escola possuiria uma “função equalizadora”, substituída por uma postura “discriminadora e repressiva” que, afora todas as tentativas de reforma, se mantém. O que comprova que para esses autores que a escola possui a função de reproduzir a sociedade de classes e sustentar o modo de produção capitalista.

No contexto francês, ao tomar-se como referência mais uma vez Dermeval Saviani, referendado por Moacir Gadotti em *História das ideias pedagógicas* (1999), outro grande estudioso brasileiro das questões educacionais, três teorias se destacam do fundamental entre os crítico-reprodutivistas: do sistema de ensino enquanto violência simbólica, da escola enquanto aparelho ideológico de estado e da escola dualista. A primeira dessas teorias se refere a Pierre Bourdieu.

Na década de 60, na França, o sociólogo Pierre Bourdieu estava atento às questões educacionais. Mais do que isso, estava por revolucionar a percepção escolar em sua relação com a sociedade dividida em classes. Defendia a essência da educação escolar como reprodutora do *status quo*. As desigualdades sociais seriam, na verdade, intrínsecas ao funcionamento da escola, a qual as reproduziria em seu esquema de desigualdades escolares. Bourdieu desenvolve em suas pesquisas ideia que se contrapõe

³ Traduzido livremente: “A importância da educação e da intervenção do Estado como complementos para o funcionamento regular da economia é algo que não pode ser negado. No entanto, esses corretivos não resolveram os problemas para os quais foram direcionados. Permanecem as desigualdade, a estratificação de classes, o racismo, sexismo, a destruição de comunidades e meio ambiente, persistência de empregos alienantes, burocráticos e fragmentados”.

veemente a uma neutralidade da escola e sua argumentação se torna um marco na sociologia da educação.

Segundo detalham Baudelot e Establet em *Escola, a luta de classes recuperada* (2004) – registre-se, autores que também serão comentados em seguida –, o sociólogo francês se apropria, do resultado de pesquisa quantitativa publicizada pelo *Institut National d'Études Démographiques* (INED), em 1962. O caso é que, pela primeira vez em pelo menos cinquenta anos, aquela pesquisa fornecia uma ideia do estado e do grau de democratização real do sistema escolar francês. A pesquisa conseguia apresentar o impacto da origem social nos destinos escolares dos indivíduos. Soma-se a isso o efeito inesperado da massificação do ensino: a percepção do grande descontentamento demonstrado por uma geração de franceses que teria acreditado no discurso da garantia de ascensão social através do aumento do grau de escolarização, o que não havia se concretizado na realidade. Bourdieu os denomina a “geração enganada”. A partir disso o autor irá propor um novo modo de compreensão da escola e da educação. Se antes a escola era vista como um espaço de igualdade de oportunidades e justiça social, agora se enxerga reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

A sua primeira grande obra sobre essa questão se chama *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964). Nela, o autor desenvolve a noção de como as classes privilegiadas são também proprietárias, por herança, de um capital simbólico, compreendido, neste caso, como soma de ativos culturais, ou seja, capital cultural. Dessa maneira, seria preciso entender os alunos como indivíduos portadores de bagagem social e cultural diferenciada, e que por isso não poderiam estar competindo entre si em condições igualitárias na escola, como se pensava até então. As suas

origens sociais são determinantes, defende o sociólogo, de seu sucesso ou fracasso escolar:

[...] A política escolar das democracias populares pode tender a favorecer sistematicamente a entrada no ensino superior e o sucesso nos exames dos filhos de operários e de agricultores. Mas o esforço de igualização permanece formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 93)

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), também escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, o debate sobre o papel da escola em sua relação com a sociedade de classes é aprofundado. No prefácio da obra, o próprio autor deixa claro que as discussões expostas ali envolvem as “relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre classes”. Através do conceito de “arbitrário cultural” – o qual reflete a compreensão de que nenhuma cultura é superior a outra já que os valores de cada uma são, em verdade, algo arbitrário e não objetivo – o sociólogo mostra como a cultura presente e difundida nas instituições escolares, determinada como legítima e universalmente válida, faz com que o arbitrário cultural seja convertido em cultura legítima quando representa, de maneira geral, a cultura da classe dominante. Essa dissimulação, inclusive, é compreendida por Bourdieu como uma “violência simbólica” – como visto acima, conceito que Saviani utiliza para dar nome a essa vertente dos crítico-reprodutivistas –, tendo como uma de suas consequências o fato de que os desfavorecidos introjetam a ideia de serem inferiores em relação aos mais favorecidos.

Assim, a relação estabelecida pelo ensino, ou no conceito do autor, pela “comunicação pedagógica”, é formalmente igua-

litária, mas em verdade, reproduz e legitima desigualdades anteriores. Segundo Bourdieu (2014), na prática, a escola reproduz as desigualdades quando requer um domínio prévio de um conjunto de habilidades (referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuem) para se alcançar sucesso escolar. Já a legitimação das desigualdades ocorre quando a instituição nega a ocorrência desse processo, disseminando uma falsa ideia de neutralidade.

É nesse sentido que é possível afirmar que, para Bourdieu, a defendida democratização do ensino através do aumento de escolas públicas e gratuitas não se sustenta, tendo em vista que a bandeira de neutralidade de posição e igualdade de oportunidades não condiz com a realidade. Essa democratização equivaleria à reprodução e legitimação das desigualdades sociais. É assim que o autor abre caminho para análises mais críticas do currículo, dos métodos pedagógicos e da própria avaliação escolar.

Louis Althusser, contemporâneo de Bourdieu, foi um filósofo nascido na Argélia, mas de origem francesa. Influenciado por autores como Marx, Antonio Gramsci e Jacques Lacan, dá à temática da educação uma centralidade em sua teoria – assunto que é tratado em textos de referência, como *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas* (1967) e *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1971), no qual encontra-se o texto *Sobre a reprodução*.

São conceitos caros para Althusser os de escola, ideologia e Estado. Este último, analisado a partir do contexto capitalista, faria parte da superestrutura social e teria como fundamento os interesses da classe dominante. Tomado, portanto, como instrumento de exploração e dominação, o Estado, segundo Althusser, seria formado por diferentes sistemas, divididos por ele em dois grandes grupos, os “aparelhos repressivos de Estado” (ARE’s), aqueles que utilizam-se fundamentalmente da violência (for-

mados pelo governo, exército, pela política, pelas prisões, etc.), e “aparelhos ideológicos de Estado” (AIE’s), aqueles que operam de maneira fundamental através da persuasão cultural (formados pelas igrejas, pela família, imprensa, pelos sindicatos e outros). Dentre os Aparelhos Ideológicos do Estado, se encontraria o AIE escolar enquanto sistema no qual se situam as escolas. Este, segundo desenvolve Saviani em *Escola e democracia e História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008), adquire posição central nas formações capitalistas maduras, sendo a escola o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista.

A escola é tomada, como é marca entre os crítico-reprodutivistas, como reprodutora da cultura dominante, portanto, do conjunto de ideias de interesse para a sua reprodução social enquanto tal. Para este filósofo francês, a escola estaria para a Modernidade, como a Igreja esteve para a Idade Média. Ao lado da família, a escola, ao ter contato com estudantes em grande número de horas diárias, por anos consecutivos, como bem destaca Moacir Gadotti (1999) sobre o pensamento de Althusser, carrega a função de “inculcar” normas e valores da cultura dominante.

Como o próprio Louis Althusser afirma em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, a escola traria conteúdos “revestidos” da ideologia dominante, em matérias como a de língua materna, cálculo, ciências e literatura; ou traria mesmo a ideologia dominante em seu “estado puro”, como é explícito no caso das disciplinas de moral, cívica e filosofia. Ainda assim, por se afirmar laica, apresenta um discurso de neutralidade, lembra Althusser. Apesar da ideologia reproduzida nesses aparelhos de Estado ser a dominante, isso não significa que seja a única ideologia existente.

Para Althusser, diferentemente do que se viu em Bourdieu, para além da ideologia que representa o interesse do Estado (dominante/ primária), é possível a existência de outras ideologias (subordinadas/ secundárias), inclusive, no interior da instituição escolar. Essa possibilidade é salve guardada pela própria dinâmica de luta de classes típica da sociedade capitalista, a qual existente no contexto social como um todo, não deixa de se expressar em suas partes. Segundo o pensamento althusseriano, são exemplos de escolas que trazem uma cultura radicalmente antagônica aquelas mantidas por sindicatos, centrais de trabalhadores, partidos políticos proletários, institutos de formação/pesquisa e movimentos sociais – como é exemplo, no Brasil, a Escola Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).

Levando-se em conta que essas instituições também tomam parte daqueles AIE (seja sindical, político, etc.), esses aspectos, juntos, demonstram a existência de contradições e da luta de classes no interior das escolas. Do interior dessa contradição, Althusser afirma a importância das ideologias secundárias como posicionamento contra-hegemônico – referenciando aí a filosofia gramsciana – frente à ideologia de Estado que se encontra no poder e, portanto, reproduz as relações de produção e dominação capitalista. A existência de ideologias que contradigam as de Estado é fenômeno de importância considerável para a própria revolução social. Contudo, vale registro aqui da crítica específica de Saviani a qual lembra que mesmo afirmando a luta de classes no interior dos AIE, a ênfase, por parte da teoria althusseriana, é praticamente absoluta nos aspectos da dominação burguesa no interior do AIE escolar.

Diferentemente de Bourdieu e Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet se encontram vivos na atualidade. Em

entrevista concedida a Ana Maria Fonseca de Almeida (2008), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), na disciplina *Educação e desigualdades*, os autores revelam que sua produção conjunta ao longo da vida é originada ainda dos seus tempos de estudante, quando se conheceram no movimento estudantil em crítica à Guerra da Argélia (1954 – 1962). Baudelot chega a declarar ali que “Sobre a base da amizade é que começamos a fazer sociologia, e não o contrário”.

Fato é que a parceria entre os dois é reconhecida por muitos como um dos casos de maior sucesso de trabalho intelectual conjunto, em especial pelo tempo de duração que já se estende por décadas. Ana Maria F. de Almeida divide as pesquisas dos autores em três eixos: estudos sobre clássicos da sociologia, como Durkheim; questões relativas ao trabalho; e questões educacionais. Sem deixar de manter relações uns com os outros, aponta ela, os assuntos sempre envolvem a temática da luta de classes. Como esperado, o tratamento a respeito da educação por parte desse autores é realizado a partir de uma veia crítica. São publicações de Baudelot e Establet a respeito da educação *A escola capitalista na França* (1971), o mais conhecido no Brasil; *L'école primaire divise...* (1975); *Les étudiants, l'emploi, la crise* (1981), do qual também são autores Benoliel e Cukrowiez; *Le niveau monte* (1989), sobre o ensino superior; *Allez les filles!* (1992), a respeito do aumento do nível educacional entre as mulheres francesas; e *L'élitisme républicain* (2009). Como se vê, a maior parte ainda sem tradução para o português.

Em *Escola e democracia*, Saviani utiliza a nomenclatura “teoria da escola dualista” para se referir ao pensamento dos dois autores, especificamente, referindo-se ao escrito *A escola capitalista na França*. Segundo ele, os pensadores franceses desmontam o argumento tradicional francês de escola unitária e unificadora,

em seu lugar apresentando duas grandes redes no interior da instituição escolar, as quais correspondes à divisão da sociedade em classe burguesa e proletária. Em síntese, eles apresentam em seu livro seis proposições a respeito da empreitada de pesquisa: [1] a existência da rede de escolarização “secundária-superior” (SS); [2] e outra “primária-profissional” (PP); [3] não existência de uma terceira rede; [4] que juntas, as duas redes formam o aparelho escolar capitalista que é um aparelho ideológico do estado (deixando claro aí forte influência de Althusser); [5] esse aparelho reproduz as relações de produção capitalista, em especial, a perpetuação da divisão de classes; por fim, [6] seria a divisão da sociedade de classes antagônicas que explica a existência das duas redes e seu funcionamento, causas e efeitos.

Baudelot e Establet irão se fundamentar em cuidadosas pesquisas estatísticas, no caso do primeiro, técnicas aprendidas no início de sua formação sociológica com o próprio Pierre Bourdieu, como fica claro na entrevista antes referenciada. São a partir desses dados que sedimentam o entendimento da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, cuja função envolve formação de mãe de obra, inculcação da ideologia burguesa e pequeno-burguesa, e negação da própria cultura proletária. Diferentemente de Pierre Bourdieu, os mais jovens reconhecem a existência de uma ideologia proletária. Contudo, e agora se diferenciando do que se viu no entendimento de Althusser, essa cultura seria oriunda de fora da escola, das massas e de suas organizações. Apesar de levarem em conta o entendimento da escola a partir da luta de classes, Saviani registra sua crítica aos autores afirmando que, no entanto, não defendem a escola como espaço de disputa entre as classes sociais fundamentais. Desse modo, a escola estaria fadada ao domínio da ideologia dominante.

De maneira geral, quando pensada a partir do cenário brasileiro, a teoria dos crítico-reprodutivistas alcança o campo educacional na segunda metade da década de 1970. Ao longo dos anos, autores como Bourdieu passam a ser mais referenciados dada a boa receptividade de pesquisadores brasileiros como Afrânio Catani.

Segundo Saviani aponta em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008), a chegada das teorias crítico-reprodutivistas no país, acontece no contexto de recém regulamentação da pós-graduação brasileira (1969), cuja estrutura organizacional articulada pelo governo militar no país se inspirou em modelos norte-americanos de tom tecnicista. É nesse sentido que aquelas teorias irão colaborar com um contraponto nas análises dos pesquisadores, gerando inclusive denúncias do próprio sistema educacional brasileiro, muito utilizado para favorecer a vigência do regime autoritário, inculcação da cultura dominante e consequente reprodução da estrutura social capitalista no Brasil. Dessa época, lembra o autor, destaca-se o livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1975), de autoria de Luiz Antônio Cunha, registre-se, baseado no que viu-se denominar teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu. E também, de Bárbara Freitag, *Escola, Estado e sociedade* (1977), cuja perspectiva teórica de análise é de fundo althusseriano.

Segundo o professor da Universidade de São Paulo, Marcos Cassin (2003), em seu artigo *Louis Althusser e sua contribuição à Sociologia da Educação*, lembra que as contribuições da sociologia da educação crítica ou teorias crítico-reprodutivistas irão influenciar significativamente a “Nova sociologia da educação”, sejam nas questões relativas à análise de currículo ou em análises estruturais mais abrangentes. Contudo, são muito comuns críticas ao conteúdo desmobilizador daqueles que defen-

diam a “reprodução”, frente ao que era, especialmente à época, o bem popular Paulo Freire e sua pedagogia que remetia à ideia de “transformação”.

Considerações finais

Não são de se estranhar as semelhanças entre os autores franceses, pois não só fizeram parte de ciclos aproximados, discutindo objetos de análise e pesquisa semelhantes, como tinham contatos frequentes, seja trabalhando juntos em escritos e seminários, como foi o caso de Althusser, Bourdieu e Passeron, seja acessando suas exposições e aulas, especialmente como fora o caso dos mais jovens, Establet e Baudelot. Levando-se em conta todo quadro de produção e reprodução do capital através da instituição escolar, como defendido pelos autores destacados, os teóricos crítico-reprodutivistas deixam diferentes contribuições para a questão educacional na atualidade. Dentre elas, a possibilidade de fornecer instrumentos de análise que permitam identificar e, conseqüentemente, questionar medidas de organismos multilaterais de princípio neoliberal como aquelas oriundas da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Nova Delhi* (1993). Ou, em território especificamente brasileiro, uma leitura atenta e crítica da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, do novo *Plano Nacional de Educação* e dos *Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais*. Em específico, são notáveis as possibilidades de contribuições desses autores para análises do *Novo Ensino Médio*. Todas essas possibilidades de pesquisas futuras.

Do debate específico sobre a questão da cultura na escola foi demonstrado, a partir da teoria de Bourdieu e Passeron, o arbitrário cultural – inclusivo e democrático – convertido em

um entendimento do que seja a cultura legítima. Sua apropriação pela escola foi vista como condição para o sucesso escolar, dessa forma, podendo ser diretamente associada à universalização da própria cultura dominante. Com Althusser e seu conceito de ideologia fica claro como, implícita e explicitamente, se encontram na escola conteúdos relacionados a essa cultura dominante. Já com os autores Baudelot e Establet, que adotam de Althusser o conceito de aparelhos ideológicos de Estado, o acréscimo está na valorização da produção da cultura contra-hegemônica pela classe trabalhadora fora da escola.

Por fim, no constante processo de reorganização do capitalismo, a importância de se utilizar esse referencial teórico se afirma ativamente no fato de fornecer elementos aos profissionais da educação, tanto para se compreender o papel da educação de maneira geral, quanto o da cultura difundida pela escola em particular.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet. **Tempo Social** (Dossiê Sociologia da Educação), 4 ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/4RyZW4B49zRWKythbVxMGvm/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. Escola: a luta de classes recuperada. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 11, n. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3422>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. **Marxismo e Ciências Humanas**. Tradução. São Paulo: Xamã, 2003. Acesso em: 20 set. 2022.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATRIMÔNIO CULTURAL TANGÍVEL: O CASO DO AÇUDE DO CEDRO EM QUIXADÁ-CEARÁ¹

Antonia Luma Cavalcante Gaspar²

Graduanda em Administração Pública – UNILAB

E-mail: lumacavalcanteg@gmail.com

Joao Gabriel de Aguiar Muniz de Brito³

Estudante de Ensino Médio (ICJ) – EEMTI – Gov. César Cals – Quixadá-CE.

E-mail: xlightzhs@gmail.com

Karla Renata de Aguiar Muniz⁴

Doutoranda em Educação. E-mail: karlla.renata@hotmail.com. UFC.

Antônio Roberto Xavier

Doutor e Pós-doutor em Educação – Professor Orientador. UNILAB.

E-mail: roberto@unilab.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar o patrimônio cultural tangível como fonte de representação da história e memória de um povo. Deste modo, este artigo apresenta o Açude do Cedro na cidade de Quixadá, na Macrorregião do Sertão Central do Estado do Ceará do Brasil, como um desses patrimônios indispensável à história e memória locais com projeções para se buscar compreender a história nacional do país. Para tanto, a escrita deste artigo acolheu, metodologicamente, o estudo de caso de natureza básica com abordagem qualitativa quanto ao problema e

¹ Artigo do Projeto de Pesquisa PIBIC-UNILAB/CNPq, Edital 04/2021-PROPPG-UNILAB: PVA1522.- **Patrimônio cultural tangível e natural de Quixadá-CE: identificação, mapeamento e descrição.**

² Bolsista de Iniciação Científica – IC – PIBIC-UNILAB/CNPq – Edital 04/2021-PROPPG.

³ Bolsista de Iniciação Científica Jovem – ICJ – PIBIC-UNILAB/CNPq-Edital 04/2021-PROPPG.

⁴ Bolsista FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

exploratório quanto aos objetivos. As técnicas de coleta de dados e informações pautara-se- na teoria e empiria com revisão de literatura de livros, documentos oficiais de governo e recursos de multimídia disponíveis em sites eletrônicos. As técnicas de análise foram as de conteúdo e do discurso sociohistórico contextual. Os resultados conclusivos apontam o quanto é importante educar e demonstrar a importância do patrimônio cultural geral e local para desenvolver o sentimento de pertença e reconhecimento dos bens culturais por parte das gerações do presente visando que estas possam postergar esse legado para as gerações futuras.

Palavras-chave: Patrimônio cultural tangível. Patrimônio cultural Intangível. Açude do Cedro. Educação patrimonial. Quixadá-CE.

Introdução

A presente escrita trás à tona um assunto bastante discutido e discutível, sobretudo no âmbito acadêmico em torno da história, memória e identidade de um povo, coletividade e/ou grupo social: o patrimônio. Mas, o que é patrimônio? E, de qual patrimônio estamos falando? Estas indagações serão usadas como fio condutor para o desenvolvimento deste artigo.

Mas, antes de abordarmos conceitual e contextualmente sobre a categoria principal, patrimônio tangível cultural, deixamos posto que esta escrita tem como foco de investigação o histórico Açude do Cedro como primeira grande e significativa obra para recurso hídrico no Brasil tendo seu início ainda no governo de D. Pedro II em resposta as grandes e flagelosas secas do período de 1877-1879 construído a cerca de 6 Km da sede de Quixadá na macrorregião do sertão central do estado do Ceará no Brasil.

Justificadamente deixamos posto que este artigo trata sobre um assunto pertinente ao patrimônio histórico cultural que

também faz parte da memória de uma região e de uma comunidade. Deste modo, estudos no campo da história e memória impregnados na cultura de uma certa coletividade é sempre atual e de relevância específica no âmbito das pesquisas acadêmico-científicas e para a sociedade em geral.

Metodologicamente e seguindo as orientações de Yin (2015), Gil (2010), Xavier et al. (2021), Bauer e Gaskell (2008), este estudo adota como método procedimental o estudo de caso de natureza básica, com abordagem qualitativa, quanto ao problema e nível exploratório, quanto aos objetivos. Quanto as técnicas para coleta de dados e informações empregamos a revisão de literatura em fontes secundárias de livros, dissertações de mestrado, documentos oficiais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), multimídia de streaming (podcast-spotify) disponível em site da internet com áudio. No que diz respeito as técnicas de análise foram empregadas a análise de conteúdo e do discurso sociohistórico crítico contextual (CHIZZOTTI, 2003).

Como visto, este estudo trata-se de uma escrita teórico-empírica com base em revisão de fontes secundárias, documentos de governo e recursos de multimídia e imagéticos. Nessa perspectiva, buscamos, em primeiro lugar, conceituar, contextualizar e demonstrar de forma geral o que é patrimônio com foco sobre patrimônio material (tangível) cultural, sua importância e suas subdivisões, a saber: patrimônio tangível cultural e patrimônio natural. Após expormos os conceitos gerais sobre patrimônio material cultural e natural, focamos no objeto de investigação, qual seja, o Açude do Cedro na sede da cidade de Quixadá no Sertão Central do Ceará.

Patrimônio: notas conceituais

O patrimônio a que nos referimos aqui é o patrimônio histórico cultural que pode ser material e/ou imaterial. É toda produção humana somado com os bens naturais que tem valor histórico e representativo para a história, memória e identidade de uma sociedade, comunidade e/ou grupo social. Em razão de sua importância e representação cultural e científica, esses patrimônios são preservados e tombados pelo órgão competente, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Patrimônio cultural, em linhas gerais, refere-se ao conjunto de todos os bens materiais ou imateriais que adquirem valor exclusivo e de representatividade simbólica permanente sendo reconhecidos pela sua importância identitária de uma região que se identifica com a cultura, história, memória e ancestralidade de um povo, coletividade, comunidade ou grupo social. Deste modo, o IPHAN, acata a definição de patrimônio cultural estabelecida no art. 216, da Constituição Federal de 1988:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...] as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Como visto, o patrimônio cultural pode ser de duas naturezas: material (tangível) e imaterial (intangível). É possível dis-

tinguir o patrimônio cultural e suas duas formas ou classificações da seguinte maneira: patrimônio material ou patrimônio tangível pode ser cultural e/ou natural. Os bens culturais são concretos modificados, moldados pela ação humana ou não, no caso dos bens naturais que são existentes na natureza sem modificações, mas que por sua beleza, expressão paisagística e representatividade são reconhecidos como patrimônio cultural, simbólico de um povo, grupo social ou região, podendo e devendo ser, inclusive, além de preservados, tombados pelo poder público.⁵

O patrimônio material protegido pelo Iphan é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação – como o Registro e o Inventário – além do Tombamento, instituído pelo Decreto-Lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937, que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos. [...]. Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como os cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.⁶

- ⁵ XAVIER, Antônio Roberto. Patrimônio tangível e intangível do Maciço de Baturité. PROPPG- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Unilab. Episódio #22. **InsightPodcast#22-Roberto Xavier**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5B6FpNj8qmpWhMsDrk2GkM?si=hx81Qlz6T4WY-s8mBO-0FQ> Acesso em: 20 ago. 2022.
- ⁶ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio material**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276/> Acesso em: 21 ago. 2022.

O patrimônio cultural material se refere a bens que podem ser percebidos e reconhecidos pela coletividade a partir de sua existência física/material podendo ser visualizados e/ou tocados. Exemplos de patrimônio cultural material, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1972):

- I) Os monumentos – Obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estrutura de caráter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- II) Os conjuntos – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude de sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem tem valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- III) Os locais de interesse – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com o valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

No tocante ao patrimônio imaterial, de acordo com a convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006, são, além das práticas e representações, “expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados. – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.”⁷

⁷ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>Acesso em: 21 ago.2022.

Resultados, análise e discussão

O Açude do Cedro foi construído a uma distância de 6km do centro urbano de Quixadá, Foi a primeira grande obra hídrica realizada pelo Governo Brasileiro. A ordem de construção do mais antigo açude aos seus moldes foi dada por D. Pedro II, em decorrência do grande impacto social provocado pelas secas entre os anos de 1877 e 1879 (MONTEIRO, 2012).

Figura 1 – Barragem/Açude do Cedro distância de 6 km do centro da cidade de Quixadá.



Fonte: Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2343660-d4419237-i321221144-Acude_Cedro-Quixada_State_of_Ceara.html Acesso em: 20 ago. 2022.

A construção da Barragem/Açude do Cedro em Quixadá teve seu início projetado a partir de 1882 e término em 1906. Foi a primeira grande obra hídrica realizada pelo Governo Brasileiro. Inicialmente, a obra foi projetada pelo o engenheiro britânico Jules Jean Revy que teve inspiração em alguns monumentos romanos no comando de Júlio César. Com a proclamação da Re-

pública, Revy teve de ser afastado, tendo sido a obra tocada pelo engenheiro Ulrico Mursa de 1890 a 1899 e de 1900 a 1906, sob a coordenação dos trabalhos do engenheiro Bernardo Piquet Carneiro, finalmente a obra ficou concluída (MONTEIRO, 2012).

A ordem de construção foi dada por D. Pedro II em decorrência do grande impacto social provocado pelas secas de 1877 e 1879.

É fato que, atualmente, a importância do açude Cedro resume-se basicamente à atração turística. Mas isso não invalida a sua longa história, que foi construída por engenheiros e por dezenas de trabalhadores que durante 22 anos dedicaram-se a construir um monumento arquitetônico no sertão, que resolveria ou, na pior das hipóteses, amenizaria a situação alarmante das estiagens (MONTEIRO, 2012, p. 191).

Com capacidade de 126 milhões de metros cúbicos de água, o Açude do Cedro é um bem cultural da União, correspondente ao complexo que conta com a barragem principal, barragens auxiliares, bacia hidráulica, terras e montante e a jusante, sangradouro, rede de irrigação, o chalé e os galpões. Essa área é administrada pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), protegido em nível federal, objeto do Processo de tombamento nº 1082-T-83, inscrito no Livro de Tombo das Belas Artes sob o nº 563 e no Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico sob o nº 087, ambas as inscrições na data de 19 de julho de 1984 (IPHAN, 1984).

Ressalte-se que a paisagem natural dos Monólitos de Quixadá-CE, inclusive as famosas pedras da Galinha Choca e Faladeira, patrimônio cultural natural, que estão interligadas como extensão da parede do Açude do Cedro e que foram alçadas a ca-

tegoria de Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2004, pela sua excepcionalidade, exuberância e feições notáveis de estética paisagística e cultural (SILVA, 2017; CRUZ, 2006).

Com relação ao tombamento do Açude do Cedro, algumas razões ou principais motivos merecem ser elencados aqui nesta escrita: 1) o pioneirismo do tipo da obra e as dificuldades enfrentadas para realizar a construção da mesma; 2) a decisão política do então governo imperial que autorizou a construção do açude em resposta aos impactos da grande seca de 1877-1879; 3) as terras agricultáveis do sistema de irrigação do perímetro do açude; e 4) o aspecto paisagístico, especialmente, do espelho d'água, e secundariamente dos blocos de monólitos (SILVA, 2019).

Com relação ao patrimônio imaterial (intangível) da terra dos Monólitos (Quixadá), temos, além das festas religiosas, tradições, obras artesanais, musicais, temos os profetas da chuva que já realizaram mais de 20 encontros regionais contando suas experiências e fazendo seus prognósticos referentes às chuvas.

Considerações finais

Ao iniciarmos esta escrita tivemos como finalidade demonstrar a importância do Açude do Cedro na cidade de Quixadá como patrimônio cultural tangível representativo da história, memória e identidade da região em que está situado e, obviamente da sociedade local e com projeções nacionais.

Nesse sentido, arguimos o quanto é importante educar e demonstrar a importância do patrimônio cultural geral e local para desenvolver o sentimento de pertença e reconhecimento dos nossos bens culturais por parte das gerações do presente visando que estas possam postergar esse legado para as gerações futuras.

Deste modo, recorre-se a educação patrimonial como uma obrigação do poder público e responsabilidade de todos e todas que compõem a sociedade, sobretudo dos agentes mobilizadores da cultura, por isso a educação patrimonial tem que ser defendida em todas as esferas como meio para preservação do patrimônio seja material ou imaterial.

É de suma importância que a partir da apresentação e exposição do patrimônio cultural local possamos despertar não só a curiosidade, mas o interesse, a conscientização e o sentimento de pertença e identidade de todos/as da comunidade diante do valor histórico, da memória e ancestralidade que representa o patrimônio cultural local.

Desse modo, a preservação, valorização e valoração do patrimônio cultural podem ser possíveis para todos/as através de ações e práticas educacionais formais, não formais e informais.

Por conseguinte, precisamos está amparados por uma metodologia específica desse “instrumento de alfabetização cultural”, e compreender que é preciso manter um dialogo permanente entre o educador e o educando, pra que haja entre todos/as uma interação e uma comunicação na perspectiva da troca do conhecimento e facilitar a tomada de consciência em conjunto visando o reconhecimento, valorização, valoração e preservação do patrimônio cultural como seiva viva e pulsante pra vida em coletividade.

Referências

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Rev. Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CRUZ, Elisângela Martins da Silva. **Açude do Cedro: mitos e verdades (os verdadeiros responsáveis pela construção do açude de Quixadá, 1884-1906)**. Rio – São Paulo-Fortaleza: ABC Editora, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Açude do Cedro no Ceará. 4ª Superintendência regional do Iphan/CE. **Processo: nº 1082-T-83**, Julho de 1984.

_____. **Patrimônio Cultural**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em: 28 dez.2021.

MONTEIRO, Renata Felipe. **Um Monumento ao Sertão: ciência, política e trabalho na construção do Açude Cedro (1884-1906)**. 200f. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-graduação em História – PPGH, Universidade Federal, do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Claudio Antonio Vieira da. **AÇUDE DO CEDRO EM QUIXADÁ-CE: ENTRE A TÉCNICA E O VALOR CULTURAL. A GEOGRAFIA BRASILEIRA NA CIÊNCIA-MUNDO: produção, circulação e apropriação do conhecimento**. DE 2 A 7 DE SETEMBRO DE 2019. SÃO PAULO.

_____. **Há “pedras” no meu curral:** a paisagem dos Monólitos de Quixadá – CE 193 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico. Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2017.

XAVIER, Antônio Roberto et al. Pesquisa em Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *EDUCA. Revista Multidisciplinar em Educação*, [S.l.], v. 8, p. 1-19, jan. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4627/3815> Acesso em: 6 fev. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

DIREITOS HUMANOS, (MEIO) AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PARADOXOS E PERSPECTIVAS DO CAPITALISMO

Karla Renata de Aguiar Muniz¹

Doutoranda em Educação. UFC.
E-mail: karlla.renata@hotmail.com

Lucineide de Abreu Oliveira

Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab). UNILAB.
E-mail: professoralucineide2020@hotmail.com

José Cleilson de Paiva dos Santos

Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab). UNILAB.
E-mail: cleilson.paiva02@yahoo.com.br

Marcelo de Oliveira Sindeaux

Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab)
E-mail: msindeaux@yahoo.com.br

Antônio Roberto Xavier

Doutor e Pós-doutor em Educação – Professor Orientador. UNILAB
E-mail: roberto@unilab.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como escopo debater e refletir teórico-epistemologicamente sobre as questões permeadoras entre (meio) ambiente, desenvolvimento sustentável e capitalismo face aos direitos humanos. Certamente, atravessamos um dos momentos cruciais da realidade social no tocante ao desenvolvimento industrial e avanço do sistema capitalista que abrange grupos,

¹ Bolsista FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

comunidades, coletividades, etnias, países, nações e nacionalidades numa carreira volátil, efêmera e voraz. Neste sentido, a temática se justifica em razão de ser da ordem de debates do dia diante dos ataques destrutivos realizados de forma abusiva e criminosa contra o ambiente em geral e, em particular no Brasil. Metodologicamente este estudo é do tipo teórico tendo sido adotado o método procedimental da pesquisa bibliográfica de natureza básica, com abordagem qualitativa quanto ao problema de pesquisa e exploratória, quanto aos objetivos perquiridos. Quanto as técnicas de coleta de dados e ou informações aplicou-se a revisão de literatura interpretacional de fontes secundárias. No tocante as técnicas de análise empregaram-se a análise de conteúdo e do discurso narrativo contextual na perspectiva da crítica sociohistórica. Como resultados conclusivos, demonstra-se que a forma desenfreada da exploração a todo custo visando o lucro para atender as demandas do capitalismo contemporâneo coloca em risco e pode comprometer na atualidade e nas gerações futuras à qualidade de vida, à saúde, a segurança alimentar e a própria vida dos seres vivos no planeta terra.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Desenvolvimento Sustentável. Ambiente. Capitalismo. Sustentabilidade.

Introdução

A ordem do dia tem sido o desenvolvimento em busca de lucratividade a todo e a qualquer custo intensificando a exploração dos recursos naturais. Essa tem sido a tônica ou perspectiva do capitalismo moderno e contemporâneo. Por seu turno, a busca desenfreada pelo lucro, riquezas e poder implementado pelo capitalismo e os capitalistas têm demonstrado alguns paradoxos que são comprometedores do ambiente e da qualidade de vida no planeta terra. Partindo dessa problemática, a presente produção textual objetiva abordar com maior profundidade a temática em tablado, à luz de fon-

tes teóricas de livros, artigos científicos e documentos oficiais de governos.

Trata-se de um debate teórico-epistemológico, cujo método procedimental é o estudo bibliográfico exploratório quanto aos objetivos, com abordagem qualitativa quanto ao problema e de natureza básica quanto à sua efetividade utilitária. Quanto as fontes, esta escrita se utiliza de fontes de nível secundário, sobretudo de livros. Nessa perspectiva, é possível o estudo dos mais variados fenômenos sociais, considerando todas as reflexões relevantes para o objeto de estudo investigado, além de permitir a coleta de diferentes tipos de informações e ter diferentes conduções em aplicações visando o social (GIL, 2010; GODOY, 1995; MINAYO, 2005).

Nesse tipo de estudo a investigação se dá a partir de análise dos diversos conteúdos de matérias que explicitam de forma peculiar a teoria. A triangulação ou o cruzamento das amarras epistemológicas nesse tipo de investigação se valem de um processo exaustivo de interpretação e análise que funciona no âmbito de um processo analítico dos conteúdos (CHIZZOTTI, 2011; GIL, 2010; MINAYO, 2005).

Quanto às técnicas de análise primou-se pela análise de conteúdo com base na teoria crítico social de conteúdos da realidade contextual analisada. Vale ressaltar que esse tipo de análise não se limita ou foca unilateralmente, mas busca interpretar às diversas realidades expressas e discutidas a partir dos conteúdos (CHIZZOTTI, 2011).

Direitos humanos, sustentabilidade e (Meio) ambiente

O tripé economia-tecnologia-telecomunicação exige numa escala veloz e global, desenvolvimento de técnicas e pro-

dutos de forma espetaculares, nunca visto antes na humanidade. A busca por poderes, domínios territoriais e acúmulo de capital ignoram qualquer tipo ou tentativa de solidariedade na perspectiva sustentável ferindo princípios éticos e cuidados de preservação a natureza, caso os recursos naturais estejam em locais que possam contrariar os interesses das grandes indústrias para as demandas do capitalismo contemporâneo.

Desse modo, quando a sustentabilidade está atrelada ao quesito ambiente, embora se saiba que nem sempre sustentabilidade esteja vinculada somente ao verde, ao (meio) ambiente, mas em toda e qualquer ação ou atividade que pretende transformação perene, sem afetar ao próximo ou as próximas gerações, se faz necessário buscar compreender o que é ambiente, meio ambiente na perspectiva do direito à vida e dos direitos humanos.

Com efeito, é permitido dizer que a agressão ambiental pode acarretar danos irreparáveis ao ecossistema, comprometendo a vida da fauna, da flora e o equilíbrio ambiental que, por sua vez, também agride e compromete a vida humana. Deste modo, a premissa maior e que deve reger como direito humano é o de respeito e preservação do ambiente ser de responsabilidade de todos (as), porém muitos (as) não têm consciência e nem pratica tais ações.

O grande desafio socioambiental hoje é, portanto, romper com a ideia de um pensamento único e unidimensional, orientado rumo a um “progresso sem limites”, que vem reduzindo, sufocando e superexplorando a natureza. E para isso não basta de firmarem acordos e convenções, que depois de colocados em prática vão ser regidos por essa mesma racionalidade instrumental e econômica que hoje questionamos, mas sim ir legitimando outras formas de compreensão da vida e da complexidade do mundo e uma nova ética da práxis no mundo. (LEFF, 2007, p. 9).

Nessa ótica, mesmo com atores/as tão diversas e diferentes é possível perceber a necessidade de uma didática unificadora e coletiva quando o assunto é a sustentabilidade na perspectiva da geração atual e das vindouras. Sem dúvida, na atual conjuntura é necessário destacar a relevância da discussão sobre sustentabilidade nos mais diversos programas, projetos planos e demais ações voltadas para o mister da defesa ambiental com usos e não abusos da natureza, sem abrir mão da sustentabilidade, haja vista que esta é seguramente a garantidora de uma vida com qualidade e de convívio equilibrado com a natureza.

Ao insistir na temática do meio ambiente por certo sustenta-se que todo desenvolvimento social remete a qualidade da vida como uma totalidade. De certo modo, a perspectiva da consolidação de um ambiente com dignidade de vida e com destaque para o diálogo com a natureza remete uma postura ética e altruísta, oposta a apropriação privada que tem como primordial o detrimento da igualdade e envereda sem dor nem piedade para o sofrimento alheio. (RUSCHEINSKY, 2002, p. 68).

Atualmente, observamos uma sustentabilidade do desenvolvimento capitalista industrial em detrimento da sustentabilidade pela vida, pois o consumo de materiais ultrapassa todos os limites e coloca a vida em segundo plano, ou seja, uma insustentabilidade biótica. Deste modo, as práticas de exploração dos recursos naturais que colocam em risco a vida e/ou sua qualidade, o equilíbrio ecológico e o bem-estar da sociedade, vão à contra-mão do que preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sobretudo em seus artigos 3 e 25 e a Constituição Federal do Brasil de 1988, especificamente no art. 225 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; BRASIL, 1988).

Certamente, direitos humanos, direito à vida e ao meio ambiente ecologicamente sustentável e sustentado frente ao capitalismo busca lucro a todo custo sem as devidas precauções de preservação aos recursos naturais são forças opostas. Para se gerar um novo equilíbrio a prática socioambiental deve ser controlada através de uma redefinição e uma ressignificação da própria política, percepções e ações que valorizem os recursos naturais, valores éticos e morais a serem postos em prática a partir de uma educação desde a tenra idade. A falta dessa educação amplia a complexidade do problema, necessitando de intervenções que envolvam a saúde ambiental, sendo importante refletir sobre esse assunto para ser alcançado o bem-estar humano e ecológico, bem como a finalidade de promover saúde e prevenir danos buscando qualidade de vida socioambientalmente equilibrada (SILVA et al., 2018).

O direito ao ambiente ecologicamente equilibrado deve ser assegurado a todos (as), de forma integrada e interdependente com os demais direitos para se resguardar de riscos e ameaças que expõem o planeta ao desequilíbrio na qualidade de vida, invocando, assim, a equidade ambiental. O ambiente ecologicamente equilibrado é imprescindível para assegurar a existência salutar e digna do ser humano. É direito à vida, conforme expressa o art. 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (SILVA et al., 2018).

Resultados, análise e discussão

No atual estado de coisas, vemos o desenvolvimento capitalista industrial como algo sem limite, ou seja, uma insustentabilidade, com forças opostas à proposta de uma efetiva interação racional entre homem e ambiente natural. Como mostram

Melo e Oliveira (2000, p.17) “A exploração do trabalho, a fome, a exclusão social e a degradação ambiental, são problemas recorrentes, dentro de um sistema cujas causas se misturam às consequências, pelo desordenamento econômico”.

O homem sempre buscou na natureza as condições necessárias para sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Esse processo se deu e se dá de forma desequilibrada sem considerar as limitações impostas às áreas de maior fragilidade ambiental. Os padrões e efeitos referentes às pressões sobre o meio ambiente geradas pelo consumidor são preocupantes uma vez que estes não fazem uso priorizando apenas as suas necessidades básicas e individuais de alimentação, habitação e outras, mas sim, de um processo exploratório que vai além da capacidade de suporte do planeta terra (FELDMANN, 2007).

Dessa forma, esse mesmo homem se torna refém desse sistema capitalista, de tal forma que produz uma relação de poder, de desigualdade social a ponto de invisibilizar e valorar o meio ambiente de forma devida. Vale destacar que o crescimento econômico tem de se adequar na busca da sustentabilidade ambiental, da mesma forma que a equidade social deve ser fruto de uma adaptação por parte da sociedade na busca desta sustentabilidade.

Nesse contexto competitivo as diferentes formas de organização ou desorganização, trazem impactos significativos destrutivos com foco apenas no lucro. O que a terra levou bilhões de anos em evolução biológica para formar o mais complexo sistema de vida do Universo, o homem destrói a uma velocidade nunca antes vista. Apenas um elemento da biodiversidade, a diversidade de espécies desaparece 1.000 a 10.000 vezes maior que a taxa natural desse fenômeno (CARVALHO, 2011).

É possível citar como pioneirismo em defesa dessa causa a bióloga e jornalista Rachel Louise Carson que em 1962 lançou

o livro *Primavera Silenciosa*, clássico de referência do movimento ambientalista e ecologista para o mundo. Em sua obra, Carson alerta para os impactos maléficos das ações predatórias dos seres humanos sobre os recursos naturais, sobretudo do uso indiscriminado de agrotóxicos e de produtos químicos cujas consequências de contaminação à natureza e da qualidade de vida do ser humano são flagrantes (DIAS, 2004).

Na medida em que o homem avança, no seu anunciado objetivo de conquistar a Natureza, êle (sic) vem escrevendo uma sequência (sic) deprimente de destruições; as destruições não são dirigidas apenas contra a Terra que êle (sic) habita, mas também contra a vida que compartilha o Globo com ele (sic). A história dos séculos mais recentes tem suas páginas negras: o massacre do búfalo nas planícies ocidentais dos Estados Unidos; o massacre das aves caradriiformes (tais como as saracuras, os maçaricos, os frango-d'água), pelos caçadores que merceavam a caça; o quase extermínio das garças reais, por causa da sua plumagem. Agora, a estas devastações, e a outras semelhantes a elas, nós estamos acrescentando novo capítulo e nova espécie de devastação: a matança direta dos pássaros, dos mamíferos, dos peixes, e, com efeito, praticamente, de toda forma de vida silvestre, por meio de inseticidas químicos pulverizados indiscriminadamente sobre o solo [...]. (CARSON, 1969, p. 95).

Cascino (2000), Dias (2004), Pelicione (2011) e McCormick (1992), afirmam que Carson, por meio do livro “*Primavera Silenciosa*”, iniciou o debate público sobre os impactos ambientais promovidos pelas atividades humanas contaminadoras em razão do uso de substâncias tóxicas comprometendo a natureza e a sobrevivência das espécies, inclusive do próprio ser humano (LEMOS; NETO; XAVIER, 2017, 2016).

Nesse sentido, destaca-se que o potencial que a humanidade possui para transformar o meio ambiente é utilizado sem discernimento e de forma descontrolada, o que ocasiona a multiplicação de imensos prejuízos à humanidade, ao meio ambiente e, conseqüentemente à sustentabilidade à vida no planeta (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972).

Nessa perspectiva, para que tais problemas sejam amenizados, se faz necessária conscientização por meio da educação ambiental provocando a sensibilidade em cada indivíduo sobre seu pertencimento e responsabilidade na promoção de atitudes sustentáveis (NETO et al., 2013).

É nessa ótica que Araújo e Arruda (2010), advertem que para se tomar consciência da importância e necessidade de uma defesa em prol da sustentabilidade é de suma importância que assim como fez Carson, a pioneira em defesa do ambiente, as pessoas compreendam a que a degradação ecológica está imbricada com a degradação social no presente e para o futuro. Deste modo, a causa da defesa da sustentabilidade e de suas práticas cotidianas para sociedades ecologicamente saudáveis e equilibradas deve ser um segmento cultural de todos e de todas (ARAÚJO; ARRUDA, 2010; LIMA, 2003).

Considerações finais

A presente escrita partiu da observação de um problema inescapável pertinente ao modo de produção capitalista, sobretudo a partir do século XVII e seguiu rumo à nossa contemporaneidade com o afunilamento das revoluções industriais em busca de desenvolvimento e riqueza a qualquer custo por meio do desenvolvimento interdependente do tripé economia-tecnologia-telecomunicação sem levar em consideração, muitas vezes,

o ambiente. Essa é uma questão que vem assolando a sociedade em geral de forma macro e micro e pode, para além dos danos atuais, comprometer gerações futuras.

Todavia, algumas pessoas e organizações, como as organizações não governamentais, por exemplo, desenvolvem ações positivas e inestimáveis. Essas tomadas de decisões dão ânimo para resistências coletivas diante de questões que envolvem negativamente a sustentabilidade ou a sua inobservância na prática e práxis que estão em alta e não é de agora. O contexto histórico demonstra que desde a década de 1960 ativistas, estudiosos, conferências e organizações da sociedade civil em geral, têm se preocupado com as questões ambientais/ecológicas, destacando-se nessas causas a bióloga Rachel Carson com sua obra-denúncia “Primavera Silenciosa”.

Deste modo, vislumbramos como racional e humano as práticas de sustentabilidade, demonstrando várias e possíveis atividades nessa direção significando um suspirar, uma luz no fim de muitos túneis e muitas possibilidades de conscientização, empoderamento e autonomia para reivindicar o acesso às políticas públicas inclusivas no mundo do trabalho, sem esquecer o zelo e o cuidado pela preservação da vida de um modo geral e do ambiente, especificamente.

Por fim, como ficou delineado no decorrer desta escrita, o direito à existência humana com dignidade e qualidade de vida é um direito humano e passa necessariamente por um ambiente ecologicamente equilibrado.

Referências

ARAUJO, J. M; ARRUDA, D. B. **Desenvolvimento sustentável: políticas públicas e educação ambiental no combate a deserti-**

ficção no Nordeste v. 7, n. 13/14 (2010). Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/199> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 ago. 2022.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental: Princípios, história, formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CARSON, Rachel Louis. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Meio ambiente & direitos humanos**. 1 ed. – Curitiba: Juruá, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972. Disponível em: <http://www.silex.com.br/leis/normas/estocolmo.htm> Acesso em: 09 de ago. 2015

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

FELDMANN, Fábio Apud MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente: A Gestão Ambiental em Foco -doutrina, jurisprudência, glossário**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Atlas 2010.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> > Acesso em 02 mar. 2019.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez editora, 2007.

LEMOS, Pedro Bruno; NETO, Canuto Diógenes Saldanha; XAVIER, Antônio Roberto. **Origens e fundamentos legais da educação ambiental**. Publicado na Revista Âmbito Jurídico, Revista Jurídica Eletrônica Nº 159 – Ano XX – ABRIL/2017 – ISSN – 1518-0360 , de 01/04/2017.

LIMA, C. G. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação Ambiente & Sociedade**, vol. 6, 2003. ISSN: 1414-753X. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade Campinas, Brasil Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31760207>> Acesso em 03 abr. 2019.

MCCORMICK, John. **Rumo ao paraíso: A história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MELO, Francisco Carlos Carvalho de; OLIVEIRA, Maurício de. **Desenvolvimento sustentável: Origens e noções conceituais**. Mossoró-RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2000.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N.C. **Métodos, técnicas e relações em triangulação**. In: MI-

NAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

NETO, F. O. L; MENDES, J. S; RABELO, F. B. D; SILVA, E. V; GORAYEB, A. **Educação ambiental e extensão universitária: Conservação e preservação dos recursos naturais da comunidade de Mundaú-Trairi/Ceará**. Meio Ambiente V.3, N°1 Jan/Jun 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>Acesso em: 16 ago. 2022.

PELICIONE, Andréa Focesi. **Movimento Ambientalista e Educação Ambiental**. In: PHILIPPI, Arlindo (Org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Editora Manole Ltda.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental: Abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Maria do Socorro Lopes da; XAVIER, Antônio Roberto; CAVALCANTE, Ana Célia Lopes; REIS, Edilberto Cavalcante. **Produção de cal e impactos socioambientais: desafios à sustentabilidade**. Revista Educação Ambiental em Ação, Número 64, Ano XVII, junho-agosto de 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR COM ÊNFASE NA QUALIFICAÇÃO QUE TRABALHA A DEMOCRACIA E OS DIREITOS HUMANOS

Benjamim Machado de Oliveira Neto

Graduado no curso de Pedagogia pela UECE

benjamim.neto@aluno.uece.br

RESUMO

O referido trabalho englobará o estudo sobre a formação do gestor escolar como um instrumento que pode desenvolver um modelo de ensino em favor dos Direitos Humanos na Educação, para que seja possível ter contato com o referencial teórico acerca de um sistema que pode contribuir na construção de uma educação significativa, inclusiva e diversificada. O objetivo é de refletir acerca da importância da capacitação que contemple a implantação de um ambiente que trabalhe a participação, articulação e cooperação entre os agentes escolares. A metodologia será centrada na revisão bibliográfica de literaturas específicas sobre o tema, pautado em livros, teses, monografias e artigos científicos, tais como: André (2012); Apple (1999); Candau (2003); Corrêa (2008); Funari (2006); Hall (1999); Mata (1994); Morin (2002). 2001); Taquette (2013). As mudanças que estão ocorrendo no cotidiano é um processo de lutas e conquistas de grupos que foram excluídos no decorrer da história, demonstrando assim o valor da qualificação e a construção de novos saberes, como uma ferramenta de aperfeiçoamento acadêmico, profissional e humano. Conclui-se que, a discussão em torno do ensino democrático é um tema que vem preenchendo a uma parte considerável da sociedade, pois cada pessoa diferente e possui uma identidade, com direitos previstos pela Constituição Federal, devendo o gestor valorizar um sistema educacional que permita trabalhar a igualdade, liberdade e inclusão na escola.

Palavras-chave: Formação. Continuada. Gestor. Direitos. Humanos.

Introdução

O presente objeto tem o propósito de desenvolver um estudo acerca da formação do gestor escolar e como tal capacitação pode contribuir no momento de construir um ensino que contemple a democracia, como um instrumento que pode promover a inclusão e os direitos humanos na escola.

O objetivo é de refletir acerca da importância da capacitação que contemple a implantação de um ambiente que estimule a participação, articulação e cooperação entre os agentes escolares, na busca de oferecer um ambiente que amplia o diálogo, a organização e o planejamento em favor de uma gestão diversificada.

Assim, o referido trabalho justifica-se pela importância que a gestão tem em trabalhar a pluralidade cultural e o processo de inclusão entre os grupos, tendo em vista que multiculturalismo está presente em todos os espaços da sociedade, que não abrange somente a comunidade, o meio social e familiar, mas no ambiente escolar.

Na atualidade, o tema diversidade cultural está ganhando mais espaço e virando uma palavra utilizada em diversos setores do meio social, que é possível identificar a existência do processo de mudança no contexto histórico e as várias transformações que abrange o ambiente familiar, a escola, o trabalho, a televisão e a internet.

As mudanças que estão ocorrendo no cotidiano é um processo de lutas e conquistas de grupos que foram excluídos no decorrer da história, sendo uma situação que está se modificando de forma ampla na atualidade, por mais que tais diferenças de raça, gênero e etnia sempre tiveram presentes em todos os espaços sociais e que constituem as diversas identidades existentes na civilização.

Por sua vez, a gestão pública é um instrumento pela qual são mobilizados diversos procedimentos para se atingir os objetivos na escola, que engloba inúmeros agentes e fatores administrativos, tais como: planejamento de ações; estabelecer prioridades; prestação de contas; gerenciamento de recursos; pedagógica e técnica.

Com base no contexto exposto sobre o tema a formação do gestor público escolar que contemple a democracia e os direitos humanos, torna-se possível identificar importância de elaborar a pesquisa e como tal proposta abrange o contexto atual, ainda mais quando o assunto é uma forma de entender que a gestão tem um papel ímpar no momento de trabalhar a cultura, o respeito e a inclusão.

Metodologia

A metodologia tem como base a revisão bibliográfica de literaturas específicas sobre o tema, na busca de ter contato com as obras de especialistas que falam da importância da formação do gestor como um instrumento para construir um ambiente escolar democrático e participativo na escola.

O material bibliográfico utilizado para construir o artigo abordam um conjunto de estudiosos e profissionais da área da educação, história e gestão escolar, tais como: André (2012); Apple (1999); Candau (2003); Corrêa (2008); Funari (2006); Hall (1999); Machado (1994); Mata (1994); Morin (2002).

Os tópicos elaborados na pesquisa terão uma abordagem breve acerca dos conteúdos e das informações expostas no estudo, mas que procurou trazer um conjunto de assuntos sobre: aspectos da cultura, identidade e diferenças sociais; diversidade cultural no contexto escolar; a formação do gestor público esco-

lar como uma ferramenta que contribui para um ensino multicultural.

Desenvolvimento

Com apresentação do conteúdo acerca do resumo, introdução e metodologia, deve-se começar o tópico sobre o referencial teórico e resultados/discussão, no caso: os aspectos sobre a cultura, identidade e diferenças sociais; a diversidade cultural no contexto escolar; a formação do gestor público escolar como uma ferramenta que contribui para um ensino multicultural.

Durante a história, o ser humano sempre buscou interagir com o meio e a expressar uma linguagem, em que utilizou a arte rupestre, pintadas em rochas, cavernas e paredes, no qual o indivíduo passa a criar para si mesmo e para determinado grupo, como uma forma de necessidade e sobrevivência, sendo um momento que permitiu o surgimento do conhecimento e a desenvolver a si próprio. (CORRÊA, 2013)

Por sua vez, o homem para existir se depara por um processo de transformação que abrange o indivíduo e o meio social, tornando-se diferente dos outros seres por ter a capacidade de alterar a natureza e a si mesmo, que começa a desenvolver a habilidade de utilizar tal instrumento para realizar a mudança no lugar que está inserido, como uma atividade que possibilitou construir a identidade e a cultura.

Após desenvolver a capacidade de transformar a natureza, a si próprio e a história, como um processo social e a construir o pensamento, o ser humano começa a ter conflitos por sobrevivência e interesse, que resultou na exclusão do povo que agia diferente e de outros bandos que consideravam uma ameaça. (FUNARI, 2006)

Assim, a cultura foi construída ao longo do tempo e por um processo social envolvendo vários grupos, com base em um conjunto de saberes, valores, ideias, regras, costumes, hábitos e crenças, que é reproduzido por cada pessoa em contato com o meio que está inserido e nas interações com os outros, passando de uma geração para a outra.

A construção de diferentes grupos sociais na civilização é um processo de descoberta de novos hábitos, pensamentos e estilos de vida, que permite a modificação e transformação da cultura no decorrer da história, bem como é um sentimento de pertencer a uma determinada sociedade que apresenta atributos ligados as crenças, a etnia, gênero, valores, pensamento, língua, religião e território. (SILVA, 2000)

Assim, a cultura do povo brasileiro é composta por diversas identidades e diferentes grupos sociais, que possuem um conjunto de características, hábitos, linguagem, costumes, pensamentos e comportamentos específicos do povo brasileiro, sendo um país mundialmente conhecido por uma pluralidade de etnia, raça e gênero e, ao mesmo tempo, é um território rico em belezas naturais e história.

O autor Roberto da Mata (1994, p. 123) produziu um estudo sobre a cultura e como tal instrumento não engloba somente o processo histórico, mas representa a vida e a forma de viver dos grupos sociais, que mostra uma outra forma de analisar o assunto em questão:

Para nós, “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual

as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Conforme o estudioso, nota-se que a cultura vai além de costumes, hábitos e crenças, já que abrange as áreas da Antropologia e Sociologia, um conhecimento que produz e reproduz uma diversidade de comportamentos e variações de expressões de como as pessoas observam o mundo, que possibilita transformar si próprio e a sociedade.

A identidade da população brasileira foi constituída por meio de lutas, com base em valores familiares, religiosos e culturais, tendo a casa como um lugar que representa o acolhimento a família, a igreja que simboliza um local sagrado e a sociedade como um ambiente composto por diferentes grupos, que formam um sistema democrático e modo de viver dos cidadãos no país (HALL, 1999).

A identidade é um processo social que é construído no decorrer da vida e em contato com o meio no qual o indivíduo faz parte, devendo existir a inclusão e a participação de todos os grupos, como é possível analisar o posicionamento do estudioso Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 97) sobre representatividade do povo brasileiro:

A identidade é tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.

O autor explica que, a identidade não é somente um conjunto de características, pensamentos e comportamentos, mas é

uma estrutura que se constrói, muda, cria, produz, transforma e reinventa, que possibilita modificar a si mesmo e a sociedade, em um sistema amplo de representações e conquistas culturais no decorrer da história.

Dessa forma, a identidade é um processo inacabado que muda a todo momento e como as pessoas enxergam o mundo, que tem o poder de transformar a si próprio, a sociedade e o contexto histórico, já que o aprendizado é desenvolvido com o passar do tempo e nas relações sociais, tornando-se uma herança cultural e passado de uma geração para a outra, como uma forma de participação e expressão dos grupos (SILVA, 2000).

Para entender o processo da cultura, identidade e diferenças sociais no Brasil, analisa-se a obra do estudioso Stuart Hall (1999, p. 74), que explica a dominação social e a divisão da sociedade, no qual um grupo precisa impor superioridade a outros ou negarem as demais classes para reafirmar uma posição na civilização:

Colocadas acima do nível da cultural nacional, as identificações “globais” começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais (...) Os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas e influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas do bombardeamento e da infiltração cultural.

De acordo com a obra, observa-se que a cultura, identidade e diferenças sociais deveriam andam de mãos dadas, sendo

um processo natural e próprio da construção da diversidade na civilização, já que cada pessoa tem um conjunto de particularidade e subjetividade, mas a negação ou superioridade de outros grupos afetam as demais classes, por meio de dominação e imposição, tornando-se um instrumento de controle que influencia a forma de pensar, agir e ser do povo.

Com a exposição do primeiro assunto, torna-se conveniente iniciar o conteúdo do próximo tópico, mais especificamente, a diversidade cultural no contexto escolar, que mostra a importância do gestor em desenvolver uma ação que englobe não apenas o ensino tradicional, mas que venha construir um ambiente que valorize e respeite o multiculturalismo existente na escola.

Para entender a questão da pluralidade multicultural no âmbito escolar, deve-se mencionar que a diversidade faz parte do mundo e que está presente em todos os espaços, sendo representado por diversos grupos sociais espalhados no território geográfico e que simbolizam as diferenças de gênero, raça, etnia e crenças. (MORIN, 2002)

A pluralidade cultural não representa apenas os diferentes grupos sociais e as relações entre as pessoas durante a história, mas simboliza a riqueza de um país e de um povo que expressa as diversas formas de conhecimento e de estilo de vida, que é composto por um conjunto de ideias, pensamentos, costumes, valores e hábitos.

Uma forma de analisar a diversidade e a relação dos vários grupos sociais, a obra de Edgar Morin (2002, p. 300) é um conteúdo que apresenta um estudo que observa a cultura como um conjunto de valores, hábitos e crenças, que é construído durante o tempo e repassado de uma geração para outra:

Uma cultura é um conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato.

Conforme o estudo, a cultura é um conjunto de valores, crenças e hábitos, como um processo que é criado durante a história e repassado de uma geração para outra, sendo uma construção complexa entre o sujeito e a sociedade, que mostra um sistema composto por diversos grupos, raças e classes.

Com base em uma sociedade composta por diversos grupos sociais e por um povo que representa um conjunto de valores, a pluralidade cultural é rica de gênero, de raças, de etnias e de classes, que engloba a cultura afro-brasileira, africanas e indígenas, devendo o gestor oferecer um ensino que busca conhecer o contexto histórico que estas pessoas fazem parte. (APPLE, 1999)

Nesse sentido, a gestão tem que analisar junto com os docentes a questão do currículo escolar, já que uma parte das escolas apresentam um conjunto de informações e conteúdos neutros, em que o estudante tem que decifrar e codificar o saber que adquire, demonstrando uma negação a diversidade cultural e dos grupos que pertencem as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas.

O estudioso Michael Apple (1999, p.77) traz um conteúdo que explica a relação entre a gestão, a educação e o currículo escolar, com um modelo conservador e que reproduz o conhecimento como forma de poder, sendo uma situação que gera o conflito de classes e as diferenças sociais:

Foucault lembrou-nos de que, se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, autocompreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “outros” por poderosos grupos dessa sociedade [...] pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar o controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas, os pobres e, bem sei por minha própria experiência a vibrante cultura da classe trabalhadora. É a partir do conhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir.

Mediante ao contexto exposto, para que seja possível analisar a relação da diversidade cultural no contexto escolar, deve-se, inicialmente, buscar entender como funciona o poder que envolve a classe dominante e quanto é uma situação que causa conflitos dos grupos, demonstrando a importância de criar um currículo escolar que aborde tais diferenças sociais.

A pluralidade multicultural é um fenômeno que está presente no contexto histórico de todas as pessoas, devendo o gestor valorizar tal diversidade, sendo uma das formas para evitar a exclusão e discriminação entre os estudantes, já que a educação tem a função de contribuir para o processo de formação de indivíduos para que tenham a noção da realidade e que venham respeitar as diferenças. (APPLE, 1999)

Para que seja possível construir um ambiente escolar que conscientize os educandos sobre a realidade, o respeito as diferenças e o entendimento da própria identidade, o gestor tem que articular e mobilizar uma ação que perceba a diversidade cultural existente na escola, para criar um espaço de igualdade e consciência.

Por outro lado, o pluralismo cultural no contexto da escola é um assunto que precisa ser valorizado e tratado diariamente na

sala de aula, para que seja possível construir a reflexão que não é apenas um movimento de luta, mas que o gestor, os educadores, os profissionais e as famílias venham a contribuir com tal processo de conscientização.

Para entender a importância de uma das funções do gestor, do professor e da prática pedagógica em favor da igualdade, da conscientização e o respeito a diversidade cultural no contexto escolar, torna-se conveniente mencionar o pensamento do autor João Maria André (2012, p. 103-104) sobre o assunto em questão:

O teatro, a dança, a música e a pintura, por exemplo, oferecem-se frequentemente como espaços de interiorização e de aprofundamento da mestiçagem entendida como diálogo intercultural e o seu acontecimento sob a forma festiva e celebrativa inscrevem as suas propostas como excelentes interfaces para uma vivência plural de fundos, materiais, horizontes e modos de sentir que se misturam e procuram harmonias que a discussão das ideias nem sempre consegue.

Em consequência do pensamento do estudioso, analisa-se que a escola é um ambiente de produção de conhecimento, de experiências e de manifestação cultural, que envolve a liberdade de expressão e o respeito ao próximo, devendo a gestão apoiar e oferecer um conjunto de instrumentos que possibilitem os professores desenvolver ações sociais.

A escola não é apenas um espaço para adquirir os saberes, de um ensino tradicional e de uma prática conservadora, mas dos professores apresentarem um método para ensinar os conceitos de igualdade e respeito, como um modo de incluir os diferentes grupos sociais e culturais existentes no contexto escolar. (ANDRÉ, 2012)

Portanto, o ensino público é um lugar que depende de recursos e de investimentos do governo, sendo um procedimento que envolvem as políticas públicas e aos programas da educação, no qual entra a importância da formação do gestor escolar e o papel da gestão em desenvolver um conjunto de estratégias para suprir tal carência.

Resultados e discussão

A formação do gestor tem um papel essencial no momento de construir um ensino que valorize a diversidade cultural, como um articulador que possibilita oferecer um ambiente escolar democrático e de amplo diálogo com os setores da escola, para criar um local de troca de ideias, de apoiar os docentes e os profissionais. (REGO, 2005)

A ação do gestor não é realizada apenas no ato administrar, mas que envolvem um conjunto de métodos, de planejamentos e de estratégias, em parceria com os educadores, os profissionais e a família, como uma forma de desenvolver um espaço para que todos participem de maneira ampla e ativa da rotina escolar.

Por meio de uma prática educativa democrática e participativa, o gestor pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e autonomia das dos agentes escolares, devendo oferecer oportunidades e ferramentas para que tais profissionais venham desempenhar um papel significativo na escola.

Um modo de analisar o tema sobre a formação do gestor e ação que aborda a diversidade cultural, que mostra a importância de um trabalho que promova a reflexão e a consciência da comunidade escolar acerca das desigualdades existentes na sociedade, o estudo de Vera Maria Candau (2003, p. 161) traz um conteúdo que trata do assunto em questão:

Uma ação multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

De acordo com a obra em questão, a escola é um lugar de diálogo, colaboração e orientação, tanto da gestão com a comunidade quanto os professores com os estudantes, que exigem dos profissionais um conjunto de habilidades, planejamento e organização, já que a sociedade e o ambiente escolar são compostos por pessoas de diversas culturas.

A escola é um local social que trabalha as relações entre o ensino, a sociedade e a diversidade cultural, que cria um ambiente de interação, colaboração e participação, que envolvem os estudantes, os educadores, os profissionais, gestores, a família e a comunidade, demonstrando a importância do aperfeiçoamento e da formação do gestor.

Para entender o papel do gestor em trabalhar a pluralidade cultural na escola, a autora Sonia Kramer (2007, p. 21) mostra um estudo que aborda a relação do ensino, as diferenças sociais e a exclusão de determinados grupos, sendo uma obra que possibilita analisar que é necessário criar um ambiente de inclusão e participação:

Nosso maior desafio é obter o entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças culturais, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os pro-

cessos relativos aos modos de interação entre adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais.

Mediante a referida obra, analisa-se que o ensino é um lugar que ainda apresenta dificuldade em construir um espaço que respeitem as diferenças sociais, que demonstra por parte das escolas um contexto de desigualdade, de preconceito e de discriminação, sendo uma situação que reafirma a importância da formação do gestor para construir uma educação que valoriza a democracia e os direitos humanos.

Considerações finais

Conforme a pesquisa exposta sobre a formação do gestor público escolar e a diversidade cultural, que teve como base a pesquisa de artigos científicos, livros, teses e de literaturas específicas, tornou-se possível apresentar um trabalho que aborda a importância da qualificação de tal profissional e como a referida ferramenta pode contribuir para um ensino que valoriza a democracia e os direitos humanos.

O estudo permitiu ainda, analisar que a escola não é apenas um lugar de aprendizado e para obter uma formação, mas, trata-se antes de tudo, de um ambiente que englobam pessoas de vários grupos sociais e de diversas realidades, sendo um momento que mostra a necessidade de existir uma gestão especializada em construir um ambiente escolar inclusivo e democrático.

Por sua vez, o ambiente escolar é um espaço que envolvem as condições financeiras e os fatores socioculturais de cada indivíduo, tornando o convívio e as relações em uma situação complexa para os grupos sociais, ainda mais quando o gestor não tem preparo e nem formação para abordar tais realidades.

Em um sistema que é considerado democrático e que os direitos são iguais para todos os indivíduos em uma sociedade composta por uma diversidade de grupos sociais, a cultura deveria ser reconhecida e valorizada como uma expressão da cidadania, devendo a gestão pública escolar deve incentivar a inclusão e a promover liberdade de participação de todos na escola.

Para oferecer uma educação inclusiva é necessário que o Estado invista na formação continuada dos gestores e de professores, mas é uma realidade distante e que afeta no rendimento do ensino, como uma situação que vem chamando a atenção de teóricos e virando objeto de debates no ambiente escolar, acadêmico e científico.

De acordo com as reflexões abordadas no presente estudo, torna-se possível entender que a formação de gestor é fundamental para criar um instrumento de construção social, bem como de analisar que a gestão tem o papel de elaborar um planejamento que englobem todos os grupos e a diminuir a exclusão existente no ambiente escolar, para que seja possível construir os valores, o respeito, a consciência e a igualdade.

Referências

ANDRÉ, João Maria. **Multiculturalidade, identidades e mestiçagens: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião.** Lisboa: Ed. Palimage, 2012.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo.** In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa e Silva, Tomaz Tadeu [et. Al.] (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Batista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rev. Bras. Educ. 2003.

CORRÊA, Maria A. M. **Educação Especial**. Vol. 1, 2013.

DA MATA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FUNARI, Pedro Paulo. **Os historiadores e a cultura material**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, editora, 1999.

KRAMER, Sonia. (org.); LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9º. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **O método. A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

REGO, T. C. **Ensino e Constituição do Sujeito. Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.58-67, 2005.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Monografia

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – CAMPOS DE CORNÉLIO PROCÓPIO). Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. > Acesso em: 10 de agosto de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

FOTOGRAFIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA

Marluci Meinhart

Mestranda do Programa de Pós-graduação
em Processos e Manifestações Culturais – FEEVALE
E-mail: malu.meinhart@gmail.com

Alissom Roberto Brum

Mestrando do Programa de Pós-graduação
em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE
E-mail: alissombrum@feevale.br

Saraí Patrícia Schmidt

Docente PPGs Processos e Manifestações Culturais e
Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE
E-mail: saraischmidt@feevale.br

RESUMO

A defesa dos Direitos Humanos precisa ser reafirmada frente ao contexto de incertezas do tempo presente, sobretudo por meio da articulação com a educação. Não há como promover uma cultura dos Direitos Humanos sem antes propiciar uma educação crítica, inclusiva, que leve em consideração as singularidades que fazem do território escolar um espaço tão plural, diverso e potente. Neste sentido, o trabalho apresenta a Exposição Virtual Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos, uma produção fotográfica organizada pelo grupo de pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura, da Universidade Feevale/RS. Alusiva aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a produção envolveu estudantes das redes estadual, municipal e privada do município de Novo Hamburgo/RS, convocando a sociedade para o compromisso coletivo pela busca da garantia dos direitos da criança. Posto isso, este artigo visa relatar o processo de construção da Exposição

Virtual e descrever de que forma esta ação sensibilizou as equipes pedagógicas das escolas públicas sobre a relação Educação e Direitos Humanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, amparada nas diretrizes da pesquisa-ação. Ademais, o estudo é fundamentado a partir das contribuições de Carla Akotirene (2019), Jorge Larrossa (2003) e Eduardo Bittar (2007), tendo como foco problematizar a necessidade de uma educação antidiscriminatória, guiada para os direitos humanos e levando em conta os marcadores sociais da diferença. Os resultados apontam para a urgência da defesa de uma educação que não caia na falácia de uma impossível neutralidade, mas que olhe para cada sujeito como desejante e singular.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Fotografia. Educação.

Introdução

Práticas investigativas voltadas ao território da educação tem apontado a demanda por estudos mais pungentes sobre os processos de ensino-aprendizagem focados em problematizar, sobretudo, a situação de uma determinada racionalidade pedagógica que ainda parece permear no bojo sistema educacional, ecoando na conduta de muitos/as docentes no alicerçamento de seu compromisso escolar contemporâneo. Tal contexto torna-se questionável e complexo tendo em vista que é sobre este entendimento racional no qual, muitas vezes, pautam-se ações formativas que buscam promover a socialização e a integração dos/as educandos/as na sociedade e na própria cultura (BITTAR, 2007).

Essa educação racional abordada, por vezes, dentro de uma lógica tecnicista, conteudista e disciplinar – que facilmente direciona a um olhar homogeneizador e enclausurador das diferentes formas de ser e estar no mundo – pode acabar por desva-

lorizar aspectos singulares que marcam a trajetória individual de cada pessoa – de cada estudante. Ensinar nesta perspectiva, portanto, não só pode conduzir a uma visão limitada das múltiplas existências que coexistem e que habitam os diferentes cotidianos, como pode conduzir a um auto olhar formatado em parâmetros postos como ideais para se estabelecer enquanto gente e até mesmo para reconhecer o outro como gente no mundo. Nesse sentido, é necessário deslocar a educação deste lugar de extrema racionalização e enquadramento das subjetividades que permeiam o território escolar, admitindo a maior potência dos processos de ensinar e aprender por meio das diferenças. Assim, como alerta Larrossa (2003, p. 56), é preciso ter cuidado para não “submeter a lógica da infância ao perigo implacável do nosso mundo, converter as crianças em uma projeção dos nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos”.

Logo, uma educação que emerge em “raciocínios técnico-operativos” não condescende com princípios emancipatórios – que apoiam e propiciam um ensino libertador em sala de aula, direcionado a pensar criticamente sobre as diferentes situações de vida e suas relações com o estado democrático e próprio exercício da cidadania (BITTAR, 2007, p. 321). Longe disso, é uma forma de ensino que municia ferramentas que operam dentro de uma logicidade “exacerbadamente competitiva, consumista, individualista e capitalista selvagem” (BITTAR, 2007, p. 321). Conforme Bittar (2007, p. 321), “Quem vive sob este modelo de educação não ‘recebe educação’, verdadeiramente, ‘padece educação’”.

A situação se complexifica ainda mais, quando se tem intrínseco neste cenário um compromisso escolar direcionado a promover uma educação para os direitos Humanos. Sem dúvidas, a reflexão e a compreensão sobre a noção de direitos hu-

manos é, hoje, um grande desafio educacional, estando posto, por exemplo, nas próprias competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que aponta o dever da escola no desenvolvimento de atividades que levem os/as estudantes a exercitarem “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos”, por meio da aceitação e do reconhecimento “da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10). Contudo, conforme observado por Pescarolo (2013, p. 125), os/as professores/as apresentam, por vezes, uma narrativa pronta que exterioriza e afirma este entendimento sobre sua responsabilidade na promoção de uma cultura dos direitos humanos, mas “sem de fato internalizarem e adotarem práticas cotidianas coerentes com esse discurso, como se estivessem simplesmente reproduzindo o discurso oficial, falando o que esperam que eles digam como bons educadores”.

Em tempos em que se faz necessário reafirmar a defesa em prol dos direitos humanos e de práticas pedagógicas que não apenas os respeitem, mas também que os promovam, é fundamental que se repense o papel da escola e de seus profissionais na compreensão e na legitimação desses direitos. Uma eficaz educação para os Direitos Humanos precisa, mais do que nunca, ter em vista uma ótica mais afetiva e dialógica na busca por práticas de ensino e aprendizagem que tragam todos os marcadores sociais da diferença. Portanto, pensando em uma educação que vai além da reprodução e da apreensão do conhecimento, isto é, que aja em “respeito ao educando, no sentido de que o educando vá se construindo como gente, em lugar de ir se reprimindo e virando coisa” (FREIRE, 1983, p. 1), entendemos a necessidade de colo-

cá-la em um lugar de acolhimento, de produção de sentidos e de formação e afirmação das identidades. Como diz Larrossa (2017, p. 188) “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma como o mundo recebe aqueles que nascem”.

É nesta acepção que o Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura, vinculado aos Programas de Pós Graduação em Processos e Manifestações Culturais e Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale/RS, tem sido um dos principais vetores da relação entre a Universidade e a comunidade escolar, tendo como foco de suas ações a construção de uma educação antidiscriminatória, pautada na defesa dos direitos humanos e na problematização e combate à todas as formas de discriminação que podem permear o território escolar.

Logo, foi nesse contexto que surgiu a Exposição Virtual Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos, que – ao protagonizar a criança como um sujeito de direitos –, objetiva sensibilizar as equipes pedagógicas, sobretudo das escolas da rede pública de ensino do município de Novo Hamburgo/RS, para a importância de se assegurar uma educação antidiscriminatória no território escolar. Sendo assim, por meio da Exposição Virtual, intentou-se promover, junto aos professores/as, formas mais sensíveis e subjetivas para se refletir e propiciar diálogos sobre a condição de vida e existência dos estudantes. Uma produção, portanto, que parte justamente da necessidade de – enquanto adultos, docentes e equipes pedagógicas – olharmos e captarmos as singularidades presentes no território escolar, dado que a invisibilização de tais singularidades pode ser produtora de silenciamento e violência nos cotidianos das escolas e nos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, a Exposição Virtual é um trabalho que surge e sustenta-se a partir da perspectiva interseccional, que, conforme Akotirene (2019, p. 35), “leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências” (AKOTIRENE, 2019, p. 35). Deste modo, a interseccionalidade foi tida, aqui, como uma ferramenta teórica-metodológica que instrumentaliza a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do patriarcado, tendo em vista que tais marcadores sociais da diferença são fundamentais para a construção de uma educação saudável, produtora de sentido e garantidora de direitos.

Posto isto, esta pesquisa – qualitativa, exploratória e bibliográfica, amparada sobre as diretrizes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) –, apresenta um relato crítico e interdisciplinar da relação entre Educação e Direitos Humanos, que, amparada em contribuições como de Carla Akotirene, Jorge Larrossa e Eduardo Bittar, problematiza a necessidade de uma educação antidiscriminatória nas escolas, guiada para os direitos humanos e abarcando os marcadores sociais da diferença. Para tanto, a redação deste trabalho buscará expor, mesmo que brevemente, o processo metodológico que culminou na criação do conjunto de fotografias e em seu posterior formato de Exposição Virtual, bem como de que forma a Exposição pode corroborar para a articulação de ações que busquem uma educação antidiscriminatória no território escolar.

Exposição Virtual Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos

O processo de criação das fotografias e da Exposição Virtual orientou-se a partir da metodologia da pesquisa-ação

(THIOLENT, 1986). Segundo Thiollent (1986, p.7), essa é uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Sendo assim, é uma proposta investigativa que se estrutura e sistematiza-se em quatro etapas subsequentes de elucubração: exploratória, planejamento, ação e avaliação.

O período exploratório, “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLENT, 1986, p. 48). Portanto, foi neste estágio do estudo em que procurou-se entender de que forma vem se dando, atualmente, a compreensão e a vivência dos direitos humanos na sociedade e qual tem sido o papel da escola na constituição de uma cultura mais democrática e cidadã.

A vista disso, o relatório desenvolvido pelo Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP), em parceria com Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), sobre a percepção dos brasileiros com relação aos direitos humanos, trouxe dados importantes para se entender e para se demonstrar o contexto que envolve a problemática que buscou-se, aqui, pesquisar e intervir. O estudo, que abrangeu todo território nacional no ano de 2014, revela, por exemplo, que quando questiona-se sobre o que é cidadania, que 23,2% dos respondentes não sabem defini-la, assim como 11,6% apresentam respostas vagas sobre o conceito e que ainda 1,6% dos entrevistados expressam uma visão negativa sobre o que de fato ela vem a representar na sociedade (RADMANN et al., 2014). Contudo, a situação se complexifica ainda mais quando se pergunta sobre quem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) protege, sendo

inquietante constatar que apenas 48,3% dos participantes afirmaram ser um documento que protege integralmente todo sujeito humano, visto que para muitos são direitos que resguardam apenas bandidos (10,4%), presidiários (4,7%), sujeitos menos favorecidos (4,3%), indivíduos negros (3,7%) e políticos corruptos (3,4%) (RADMANN et al., 2014).

Ademais, ainda neste mesmo relatório, foi inquirido ao grupo investigado sobre os direitos de igualdade, indagando-se, dentre o elenco prévio de alguns artigos da Declaração, se havia algum que não se julgava um direito humano. As respostas, aqui, igualmente entrelaçam a pungência da problemática que se busca estabelecer e compreender neste trabalho, uma vez que direitos que mantem, por exemplo o tratamento igual entre pobres e ricos (11,2%), a igualdade entre brancos e negros (9,2%) e a igualdade entre homossexuais e heterossexuais (7,3%), não são, na opinião dos entrevistados, um direito preservado pela Declaração (RADMANN et al., 2014).

Todavia, o não cumprimento das leis de paridade e a própria cultura de diferenciação e discriminação que está enraizada na sociedade, são fatores que contribuem para que tal entendimento solidifique-se, visto que o tratamento igual entre pobres e ricos (53,1%), negros e brancos (64,5%) e homossexuais e heterossexuais (30,8%), estão classificados entre os mais violados no Brasil (RADMANN et al., 2014). O fato é que o Brasil “continua sendo o país do mundo onde mais LGBT são assassinados: uma morte a cada 29 horas” (OLIVEIRA; MOTT, 2022, p. 2). Uma nação na qual, “em 2019, os negros [...] representaram 77% das vítimas de homicídios” (CERQUEIRA et al., 2021, p. 49), sendo que “em quase todos os estados brasileiros, um negro tem mais chances de ser morto do que um não negro” (CERQUEIRA et al., 2021, p. 52).

Outrossim, ainda neste contexto exploratório, também foi relevante atentar para informações expostas no relatório Bem-estar e Privações Múltiplas na Infância e na Adolescência no Brasil, um levantamento divulgado pela UNICEF Brasil no ano de 2018. Nesse documento é possível constatar que “aproximadamente 50% da população de crianças e adolescentes do país têm seus direitos violados de uma maneira ou outra; e que 19% registram ao menos uma violação definida [...] como extrema” (PAZ; ARÉVALO, 2018, p. 151). Não obstante, esses dados ficam ainda mais lamentáveis quando esse contexto de violência ganha proporções diferentes de acordo com a cor. Neste sentido, “crianças e adolescentes negros registram uma taxa de pobreza ou violação de direitos de 58%, em comparação com 38% dos brancos; e uma taxa de pobreza extrema de 24%, em comparação com 13% dos brancos” (PAZ; ARÉVALO, 2018, p. 151).

Nesta mesma acepção, a pesquisa Bem-Estar Infantil: direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida, formada por uma amostra de 2.676 entrevistas, expõem dados relevantes para se refletir sobre o cenário da segurança e da dignidade dos infantes em nosso país. Segundo o relatório, “a maioria das crianças e adolescentes não se sentem (24%) ou não se acham totalmente seguras (53%) no Brasil” (BEDIN; SARRIERA, 2020, p. 79), sendo que para 17% “os direitos das crianças no Brasil não são respeitados” (BEDIN; SARRIERA, 2020, p. 80). Ademais, “53% dos participantes responderam não saber ou não ter certeza se conhecem seus direitos”, sendo que para 16,4% a escola não propiciou, ou 27,9% pouco incentivou conhecer e discutir sobre (BEDIN; SARRIERA, 2020, p. 60).

Esses índices, que cercam a problemática do trabalho, adverte, portanto, para a urgência na realização de ações que contornem tanto as famílias quanto as escolas, no sentido de possi-

bilitar falar sobre os direitos humanos, “a dar a conhecer o ECA e a Declaração dos Direitos das Crianças e a trocar experiências e situações para que as crianças se sintam escutadas e com sensação de abertura de pais e professores para serem respeitadas e incentivadas” à requererem sua dignidade (BEDIN; SARRIERA, 2020, p. 80). Por conseguinte, frente aos achados deste primeiro estágio da pesquisa-ação, que nos permitiu ter uma visão ampla sobre a temática e a problemática investigada, parte-se então para as fases de planeamento e ação. O planeamento diz respeito a como iremos agir em relação àquilo que foi detectado no período exploratório do estudo. Sendo assim, os académicos do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia reuniram-se em busca de possíveis estratégias.

Bittar (2007, p. 315), nesse contexto, aponta que “se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação para os direitos humanos, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar”. Para o autor, ações que visam a compreensão e a vivência dos Direitos Humanos precisam, acima do que tudo, “sensibilizar e humanizar” (BITTAR, 2007, p. 316). Isso implica em ir além dos conteúdos disciplinares e discussões pontuais em sala de aula, mas em “desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura” (BITTAR, 2007, p. 316), afirmando e preparando para uma “cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social” (BITTAR, 2007, p. 319).

Tem-se, perante o exposto, o quão fundamental é a compreensão e a reflexão dos direitos humanos no território escolar, a partir de um enfoque próximo e particular das condições de vida experienciadas diariamente pelos estudantes. Olhar para

esses direitos tendo como base um olhar sobre a/o estudante é o que possibilitara promover uma postura mais empoderada, crítica e cívica sobre as situações que tangenciam seu cotidiano. Os direitos humanos, embora universais, precisam ser apreendidos e ressignificados sobre as diversas circunstâncias e carências que os circunscrevem no mundo. “Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos”, como, por exemplo, “nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica)” diária (BITTAR, 2007, p. 323).

Foi nessa perceptiva que emergiu a ideia da Exposição. A proposta, que teve origem no ano de 2018 – período em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos comemorava 70 anos de existência –, envolveu estudantes das redes estadual, municipal e privada do município de Novo Hamburgo/RS, que representaram os 30 artigos da Declaração em uma sessão de fotos no estúdio fotográfico da Universidade Feevale. Inicialmente a produção resultou em uma Exposição itinerante, percorrendo as diferentes escolas do município e demais espaços públicos e privados da região, convidando a comunidade a refletir sobre a relação infância, direitos humanos e discriminação.

Figura 1 – Exposição em circulação nas escolas



Fonte: Grupo Criança na Mídia (2019).

Entretanto, com o surgimento da pandemia do Coronavírus (COVID-19), que colocou o mundo em isolamento social no início do ano de 2020, vindo a fechar as escolas e a compor o ambiente remoto de ensino, resolveu-se ressignificar a proposta da Exposição física para uma versão virtual¹, para que os docentes e os educandos pudessem continuar tendo acesso as imagens, de modo a seguir promovendo reflexões e trabalhos a partir da DUDH. Neste outro formato, realocado dentro do site do Grupo de Pesquisa, além das imagens, disponibilizou-se materiais de apoio para cada artigo da Declaração, como dicas de livros, filmes, séries, vídeos e músicas, com o objetivo de contribuir e de ampliar ainda mais as discussões a partir de outras manifestações da cultura e da arte. Bittar (2007, p. 324), sobre esta decisão, aponta que a “experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação”, isto é, “explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro”, é possível tornar “a sala de aula um laboratório de idéias”, mesmo que virtualmente.

Figura 2 – Exposição Virtual



Fonte: Grupo Criança na Mídia (2022).

¹ <https://criancanamidia.com.br/exposicao-virtual-1/>

Após a efetivação da Exposição Virtual, encaminhou-se as escolas um convite para o uso deste novo espaço, juntamente com um tutorial² de como acessá-lo. Em seguida, incentivamos as escolas a enviarem alguns relatos de como os/as professores/as estão articulando esse material no seu exercício pedagógico diário. Estas experiências nos permitiram avaliar e analisar qualitativamente (fase final da pesquisa-ação), como este trabalho tem contribuído para a promoção de uma cultura dos direitos humanos no território escolar. Contudo, tendo em vista o formato expositivo curto desta redação, será apenas apresentado, e não analisado, algumas dessas práticas.

Assim, dentre os relatos que nos enviaram, pode-se destacar atividades que trabalharam diversos temas importantes, especialmente no combate aos preconceitos e à discriminação no território escolar. Um exemplo foi a atividade intitulada “Mulheres na Matemática”, na qual uma turma de quarto ano dedicou-se exclusivamente a pesquisar sobre as mulheres protagonistas na matemática, visto que até hoje, esta é uma área que evidencia majoritariamente os homens como protagonistas. A turma citou vários nomes de mulheres que fizeram importantes descobertas nesta ciência exata, colaborando para a equidade de gênero e a valorização das mulheres na ciência.

Outro relato importante diz respeito à inclusão do tema Direitos Humanos nos planos pedagógicos, em que muitos professores e professoras relataram que após visitarem a Exposição Virtual, atentaram para a importância de incluir tal tema em todas as atividades propostas durante o semestre e também em todos os componentes curriculares, visto que o compromisso sobre a noção desses direitos “é, simultaneamente, meio e fim” (MAIA,

² https://www.youtube.com/watch?v=5R_Qh4waPGw&t=8s

2007, p. 99) de qualquer atividade pedagógica voltada a uma visão crítica do mundo. Neste sentido, a inclusão dos Direitos Humanos no planejamento semestral das escolas que tiveram acesso à Exposição, mostrou-se um resultado efetivo no exercício pedagógico – já que tal tema é inerente aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, só se pode aprender e ensinar quando os direitos básicos de todo e qualquer cidadão esteja sendo respeitado e garantido.

Por isso, não basta que os direitos humanos existam somente como um documento, uma conquista histórica ou um ideal político da humanidade, é essencial criar espaços que ensinam e afirmem perante as pessoas o que lhes é devido enquanto cidadãos. A própria Declaração defende a compreensão sobre os direitos que a constitui, neste sentido, o entendimento sobre os Direitos Humanos vem a ser, também, um Direito Humano. Portanto, conforme pondera Zenaide (2007, P. 16), “a educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos”. Nesta mesma perspectiva, a fundadora e primeira presidente da Rede Brasileira de Direitos Humanos, Margarida Genevois (2007, p. 10), reitera que: “não basta reconhecer e afirmar os direitos no plano político e jurídico. É preciso realizar, acima de tudo, um trabalho de formação, que atinja corações e mentes”.

Considerações finais

A Exposição Virtual Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos é um importante marco na direção da construção de uma educação transgressora, que produza sen-

tido na vida de crianças e adolescentes e fortaleça suas identidades, buscando a garantia dos seus direitos enquanto cidadãos, especialmente para as escolas do município de Novo Hamburgo/RS, que foram diretamente envolvidas nesta ação. Os/as professores/as participantes deste trabalho expuseram, por exemplo, que – a partir do trabalho com a Exposição – os/as alunos/as puderam ampliar o “*alhar para o diferente (além de suas crenças, valores e costumes), conseguindo compreender valores relativos à coletividade, à resolução de problemas, ao respeito, ao diálogo e à compreensão*” (Professor/a, informação verbal³). Além disso, pontuaram a importância de

educadores e pais/responsáveis dialogarem com seus alunos/filhos sobre direitos humanos desde o início de suas vidas. Devemos pensar que, não podemos promover respeito se não praticamos o respeito, não podemos desconstruir preconceitos se somos preconceituosos, não podemos formar para a cidadania ativa se não a exercemos e sequer conhecemos nossos direitos (Professor/a, informação verbal).

A partir da sensibilização para a articulação entre Direitos Humanos e Educação, e das práticas pedagógicas relatadas após o trabalho com a Exposição, consideramos que é impossível separar a garantia de direitos, os marcadores sociais da diferença e a formação docente. Ambos necessariamente andam juntos, buscando a construção de uma educação que apoiada na diferença, possa também fazer a diferença. Sabe-se dos muitos desafios enfrentados por professores e professoras em todo o país, e por isso mesmo, a necessidade de se olhar para tais desafios na busca de

³ As fontes serão preservadas, sendo identificadas apenas como professor/a em todas as suas aparições. Vale destacar, ainda, que tais citações são oriundas de informações verbais, assim sinalizadas e grafadas da forma como as normas da ABNT sugerem.

construções de caminhos possíveis para lidar com eles e transformá-los em novas realidades.

Em suma, considera-se que a exposição aqui apresentada, foi uma ferramenta ética e política no auxílio a tais desafios, e que os Direitos Humanos não podem estar à margem dos Planos Políticos Pedagógicos, mas o contrário: os Planos Políticos Pedagógicos precisam estar amparados nos Direitos Humanos.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.

BEDIN, Livia Maria; SARRIERA, Jorge Castellá (Coord.). **Bem-estar infantil: direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida**. Porto Alegre: Ideograf, 2020.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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

CERQUEIRA, Daniel (Coord.) et al. **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

FREIRE, Paulo. Entrevista inédita de Paulo Freire [Entrevista concedida à jornalista Marta Luz] **Juazeiro Panorama**. Bahia: Rádio Juazeiro, 24 abr. 1983. Programa de Rádio.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 9-12.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância” em Pedagogia Profana. **Belo Horizonte. Autêntica**, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-102.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (organizadores). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021**. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

PAZ, Jorge; ARÉVALO, Carla. **Bem-estar e Privações Múltiplas na Infância e na Adolescência no Brasil**. Brasília: UNICEF Brasil, 2018.

PESCAROLO. Joyce Kelly. Direitos Humanos na Escola: Entre Reproduções e Transformações. **Sociologias Plurais**, Paraná, v. 1, p. 123-143, 213.

RADMANN, Elis (equipe) et al. **Direitos Humanos: Percepções da Opinião Pública**. Porto Alegre: IPO – Instituto Pesquisas de Opinião, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-25.

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, OCARA, CEARÁ

Meiriane da Silva Pinheiro

Estudante do Curso de Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB)
E-mail: meirianehistoriadora@gmail.com

Aldemiza Correia da Silva

Estudante do Curso de Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB)
E-mail: aldemizacorreia2020@yahoo.com

Francisco Antonio de Sousa Rodrigues

Estudante do Curso de Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB)
E-mail: Francisco02rodrigues@gmail.com

Joaquim Silva Pereira

Estudante do Curso de Ciências Biológicas (UECE)
E-mail: joaquimprofbio@hotmail.com.br

Antônio Roberto Xavier

Professor Orientador (UNILAB)
E-mail: roberto@unilab.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a vivência Cultural da Educação Básica de Ocara na perspectiva de Inclusão da Cultura Étnico Racial Afro-brasileira e Indígena além do ambiente escolar. Um estudo de abordagem qualitativa por meio da historiografia, com recursos bibliográficos e pesquisa de campo, por meio da observação e roda de conversa. Com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo educacional, nota-se a iniciativa do Município de Ocara, fomentando as vivências das artes culturais tanto nas escolas como além dos muros da Educação Básica. Esperamos que com a prática desse processo educativo, imprima-se no convívio dos educandos e sociedade uma realidade sensível

às demandas que contemplem uma inclusão de fato no âmbito educacional-escolar mais ampla, plural e igualitária. Tornando visível e fortalecida, também a Cultura educacional dos remanescentes de quilombo da Comunidade de Lagoa das Melancias.

Palavras-chave: Valorização Cultural. Ancestrais. Educação Básica. Melancias, Ocara.

Introdução

O escopo desse trabalho versa sobre o (re)conhecimento das culturas africana, afro-brasileira e indígena vivenciada na educação básica do município de Ocara, buscando preservar a identidade cultural do nosso povo. Mesmo cientes das normas legais que rege a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgação pela Lei 10.639/2003, revogada pela Lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas públicas e particulares brasileira, é salutar a compreensão a cerca de uma educação que promova justiça social com equidade para todos, respeitando as diferenças.

No município de Ocara, vivenciamos a cultura dos nossos ancestrais desde o topônimo Ocara¹ origem lexical que vem do tupi-guarani e significa palco, terreiro ou terraço de aldeia ou taba. Cultura dos ancestrais, fortalecida, visivelmente arraigada no cotidiano, presente no arcabouço histórico cultural da referida cidade. O município propicia, através da educação básica, valorizar e fortalecer as vivências culturais desenvolvidas nas escolas presentes nas aulas teóricas e práticas por meio da música,

¹ Dados do município de Ocara, disponível em: <https://www.ocara.ce.gov.br> _

dança, exposições da cultura indígena e Afro-Brasileira, apresentadas nas escolas e posteriormente na praça de eventos durante as festas tradicionais do município, algumas das referidas apresentações são prestigiadas em outras cidades do estado do Ceará.

Ao discutir sobre esta temática, como abordagem qualitativa, surgem alguns questionamentos que fomentam o desenvolvimento da pesquisa, a partir da visão etnográfica fomentando o conhecimento e vivência dos fatos os quais são elucidados no campo educacional tornando visível na sociedade. Nesse caso, faz-se necessário compreender quais são as manifestações culturais realizadas pela educação básica de Ocara que representa a cultura Indígena e Afro-Brasileira. Existem, no município, povos remanescentes de comunidades quilombolas e como as práticas culturais dos remanescentes são disseminadas na educação básica?

A Cultura de Ocara no Contexto Educacional

O presente trabalho de pesquisa é de conhecimento etnográfico realizado em Ocara, no Ceará, cidade localizada no Maciço de Baturité a 85 km da capital Fortaleza. A pesquisa alinha-se à abordagem qualitativa, a qual fortalece as práticas educacionais na educação básica de ensino. As técnicas empregadas partem da observação direta através de vivências nas escolas, grupos focais e roda de conversa com professoras, professores, núcleo gestor, técnicos da secretaria da Educação de Ocara, estudantes da educação básica e comunidade escolar, “afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228). Após a observação e vivência direta do objeto de estudo, segue-se com a escrita do trabalho

com o objetivo de conhecer e incentivar a vivência das práticas educacionais da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar anual.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa une teoria e prática através das ações desenvolvidas por meio das atividades escolares e nas apresentações culturais do município de Ocara presentes nas semanas culturais que acontecem no mês de março em comemoração ao dia da mulher, carta magna; mês de junho, semana junina, intitulada nos últimos anos como “Ocara Junina”, com apresentações culturais de todas as escolas municipais; mês de agosto, apresentações referentes ao folclore brasileiro; mês de setembro, por ocasião do desfile cívico, as escolas do município apresentam os trabalhos culturais e projetos desenvolvidos durante o ano; no mês de novembro, por ocasião da Festa tradicional municipal intitulada como “Festa das Almas”, são apresentadas a sociedade ocarense e visitantes de diferentes cidades do Ceará e para todo o Brasil a cultura do município da cidade de Ocara e semana de atividades alusivas ao dia da Consciência Negra.

Assim, faz-se necessário seguir uma rotina de trabalho nas escolas de forma que desenvolva as práticas da cultura Afro-Brasileira e Indígena durante o ano inteiro no chão da sala de aula. Essa abordagem deve fomentar o interesse de todos os profissionais da educação em buscar mais conhecimentos a cerca das práticas vivenciadas pelos nossos ancestrais para disseminar nas ações cotidianas. “Segundo a dialética, os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico, cultural e educacional” (XAVIER et al., 2021, p. 14). Visto que, as atividades culturais desenvolvidas nas escolas, são disseminadas, não somente na sociedade local, mas a nível nacional, uma vez que a “Festa das Almas” reúne grande população, com reportagem para diferentes meios de comunicação.

Desse modo, a pesquisa recorre também à revisão de literatura buscando documentos existentes, bem como conhecimentos já pesquisados e publicados em livros, revistas, artigos, dissertações, trabalhos acadêmicos, escrito por outros autores para a fundamentação da pesquisa de campo, pois a coleta dos dados foi realizada naturalmente no decorrer das vivências e práticas culturais existentes nas escolas e representações culturais do município de Ocara após o reconhecimento da Lei 10.639/2003, revogada pela Lei 11.645/2008, as quais validam a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileira e Indígenas no currículo escolar, alterando a Lei das Diretrizes e Base da Educação de 20 de dezembro de 1996, visto que, os “direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas” (BRASIL, 2017, p. 14).

174

Durante o período de estudo e o desenvolvimento da pesquisa, torna-se visível que, desde a colonização, os nativos (índios) e os negros foram submetidos aos mais cruéis processos de dominação do colonizador com a imposição à cultura majoritária de desvalorização de suas identidades culturais pessoais, consequentemente culturais, ocasionando prejuízos, os quais a sociedade brasileira está longe de reparar.

O Brasil tentando reparar essa lacuna de exclusão social secularmente sofrida pelos negros, nativos, descendentes de escravizados, buscou implementar políticas de valorização de direitos que resultaram em prerrogativas legais as quais foram se consolidando ao longo da história, iniciando, principalmente pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN Lei 9.394/96) e em 2003, pela Lei 10.639/2003, revogada em 2008 pela Lei 11.645, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, tornando possível a visibilidade da

base cultural do nosso povo (CAVALCANTE, LOPES, XAVIER, 2016, p. 54).

De modo peculiar, os direitos fundamentais, bem como o reconhecimento do dia da Celebração da Consciência Negra em 2011, mostrando que os povos negros são protagonistas da própria história de libertação, legitimando a cultura africana como berço da civilização brasileira. Conhecer os valores da ancestralidade nos aproxima dos sujeitos históricos/cultural e sociais como base para a compreensão da realidade social vivida, formada por cada ser na perspectiva de entender as práticas culturais realizadas cotidianamente, sem o devido valor às heranças dos primórdios e povos marginalizados que construíram a sociedade brasileira. Dessa forma, essa compreensão, por sua vez, constitui um caráter temporal à comunidade escolar, viabilizando novas necessidades e práticas que emergem em diferentes contextos.

Desse modo, torna-se possível compreender que os espaços da escola e da comunidade influenciam nas práticas cotidianas dos sujeitos e tais práticas influenciam na formação das pessoas em um contexto histórico das diferentes dinâmicas encontradas, sendo possível perceber ações que interferem nas práticas culturais realizadas com frequência, muitas vezes reproduzidas também pelas crianças mesmo sem o conhecimento que os costumes são heranças culturais dos ancestrais arraigados na sociedade. Por vezes, esses costumes dizem respeito ao contexto histórico marcado de preconceito e exclusão.

O legado da cultura africana fora disseminado com base nas heranças dos nativos, presente na historiografia do povo brasileiro de forma imprescindível, uma história envolvente, com marcas de resistências nos diversos cenários presentes no arcabouço cultural, porém, essas práticas culturais ainda vivem im-

buídas na invisibilidade, fato bem intencional a nível nacional, estadual e municipal.

Na educação básica do município de Ocara a Cultura Afro-Brasileira e Indígena entrou no currículo escolar, começando a ser trabalhada nas escolas desde 2010, quando a Secretaria da Educação de Ocara iniciou cursos de formação continuada para os professores/as sobre a temática: “política, currículos e práticas voltados a uma valorização das culturas indígena e quilombola” (CAVALCANTE, OLIVEIRA, XAVIER, 2016, p. 51). Vale destacar que a primeira formação para professores teve início com o material fornecido pelo MEC do “Projeto a Cor da Cultura”.

Porém, desde o ano de 2003 que a “Escola CATAVENTO” (Crianças e Adolescentes Trabalhando Artes, Vivendo a Educação e Norteando a Transformação de Ocara), localizada na sede da cidade de Ocara vem desenvolvendo projetos de artes e cultura, fazendo em suas apresentações, resgate da cultura nordestina brasileira e da cultura local, como por exemplo, das músicas e danças dos dramas e folguedos que representam a cultura do reisado de porta e da dança de “Boi”. Na ancestralidade, apresentado pelos brincantes do “Boi Tungão” do Mestre Boca Rica, topador de boi, repentista e mamulengueiro, hoje representado pelo “Boi Coração” do Mestre Luciano, o cordel do Dim Raposo e a escultura de bonecos, esculpido em madeira pelo sobrinho do Mestre Boca Rica, Wagner Oliveira. Na “Escola Catavento”, na oficina de teatro e artes, as crianças confeccionaram o “Boi Catavento,” representando a cultura viva de Ocara em diferentes gerações (MORAIS, TAVARES, ALVES, 2005, p.4).

As atividades artístico-culturais em Ocara, iniciadas informalmente no ano de 1970, antes mesmo de sua emancipação política, quando ainda era um lugarejo denominado Jurema. As atividades culturais tiveram como fomento o Movimento Eclesial

de Base (MEB) e Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), articulando os grupos e realizando as Semanas de Animação Comunitária; movimentos realizados pela Igreja católica por ocasião da disseminação do processo de alfabetização para jovens e adultos com o Movimento de Alfabetização Brasileiro (MOBRAL). Época em que o Brasil vivenciava o “regime militar, uma vez que tinha como influência os estudos de Paulo Freire, que procurava realizar uma “educação libertadora” (MARQUES, 2017, p. 10). Movimentos que despertaram o envolvimento do município de Ocara na disseminação cultural da sociedade, transformando também a realidade de inúmeras famílias em situação de vulnerabilidade, esses movimentos ainda existem até os dias atuais. Elencamos alguns: “Projetos sociais ligados ao Fundo Cristão para Crianças (FCC): o Movimento e Ajuda Familiar de Ocara, no centro da cidade, e o Projeto de Desenvolvimento Comunitário em Família (PRODECOF), no distrito de Sereno” (MORAIS, TAVARES, ALVES, 2005, p.4).

Destarte, em outubro de 2006 foi criada a Secretaria de Cultura, Esportes e Juventude de Ocara, nomeada para ficar a frente dos trabalhos como primeira secretária a professora Maria Auricélia Alves. Sendo desenvolvidas, no período de 2005 a 2012, ações culturais, dinamizadas na cidade elevando o potencial e criatividade tanto dos educandos como dos professores, tornando o município como setor produtivo, de modo que foi agraciado em várias edições com a o Selo de Responsabilidade Cultural. Em 2007, conquistou o troféu Destaque do Interior (MORAIS, TAVARES, ALVES, 2005, p.5). Tornando, pois, através da cultura, o município de Ocara conhecido no Maciço de Baturité como em todo o Estado do Ceará.

É salutar que, nas rodas de conversas com as pessoas idosas do município de Ocara, através das atividades direcionadas

pelos professores/as da educação básica, torna-se visível na fala destes, que o referido município, em tempos remotos, teve habitantes indígenas pelos vestígios deixados e encontrados em diferentes áreas de cultivo dos agricultores como caco de objetos de barro bem rústicos, moldados à mão, fragmentos de cachimbos, mundurus² de terra, vestígios presentes também, na fisionomia e costumes de antigos ancestrais Ocarenses. Como bem disse o Poeta Zé Mitôca: “Oca é casa de índio. Cara é rosto de gente. Foi Jurema no passado, é Ocara no presente” (ALVES, 2015. p. 23).

Buscando valer a interdisciplinaridade não apenas do conteúdo da Lei, mas no conteúdo que contemple a diversidade étnica; a historiografia e demandas de cada povo e sua cultura, para que sejamos “capazes de projetar como desejo de futuro que nos faça crescer” (PEREIRA, SOUSA, 2020, p.647), tornando realidade os currículos das nossas escolas, com fazeres e práticas presentes no cotidiano de cada educando, os quais possam perceber-se e empoderar-se como parte de uma Instituição de Educação e Ensino democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, em 2010, o município de Ocara, em parceria com Secretaria da Educação, desenvolveu o projeto “A Cor da Cultura”, com formação continuada para professores da educação básica que lecionam História e Arte/Educação, com o objetivo de incluir e disseminar o respeito à cultura Indígena e Afro-Brasileira nas escolas municipal e estadual (CAVALCANTE, OLIVEIRA, XAVIER, 2016, p. 58-59).

No período em que os professores estão buscando conhecer melhor a cultura de Ocara para desenvolver atividades com os educandos no chão da sala de aula, da educação infantil ao en-

² Montículo. Matapi grande. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/munduru/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

sino médio, vivenciam através das pesquisas a existência de uma comunidade quilombola bem distante da sede do município de Ocara, denominada Lagoa das Melancias. Comunidade esta que vivencia a cultura tradicional nos costumes das artes, das crenças, das divindades, dos hábitos alimentares, dos medicamentos de ervas naturais e da agricultura de subsistência, práticas disseminadas pelos povos afrodescendentes e cultura indígena. Segundo Ferreira Sobrinho, “entre os cativos cearenses, a presença africana, ainda considerada diminuta, foi significativa para a afirmação de práticas culturais e tradições que permaneceram no mundo dos cativos e deixaram marcas entre os afrodescendentes” (FERREIRA SOBRINHO, 2005, p. 43).

Além do estudo realizado na comunidade para tornar os educandos conhecedores da comunidade quilombola em Ocara, para a culminância do “Projeto a Cor da Cultura”, teve a exposição de diferentes atividades e objetos representando a Cultura Indígena, Afro-Brasileira e Africana. Foram convidados para o desfile da cultura negra rapazes e moças descendentes dos quilombolas Lagoa das Melancias para mostrar a beleza negra, seus costumes, suas histórias de vida e de trabalho vivenciada através da arte e da educação. Apresentada para os estudantes, profissionais da educação, comunidade escolar, autoridades e visitantes.

No ano de 2015, a Professora e Secretária da Cultura do município de Ocara, produziu um livreto apresentando a origem historiográfica dos remanescentes de Lagoa das Melancias. No ano seguinte, 2016, a Cultura de Ocara foi apresentada por pesquisadores e estudantes da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) na produção do livro intitulado: Políticas Culturais e Educacionais Étnico-Raciais em Ocara-Ceará. Gestão, Participação e Inclusão. E, em 2017, foi realizado um histórico sobre a Cultura de Ocara em um Trabalho de Conclu-

são de Curso em Gestão Cultural na Universidade Federal do Ceará pelos cursistas: Antonia Elenir de Almeida Moraes, Francisco José Melo Tavares e Maria Auricélia Alves. Outros trabalhos de pesquisa e disseminação da Cultura de Ocara nos últimos três anos foram publicados e apresentados tanto nas escolas, como nas comunidades escolares para o conhecimento e fortalecimento da Cultura Indígena e Afro-Brasileira na sociedade, tornando visíveis as Leis: 10.639/2003 e 11. 645/2008.

Faz-se necessário lembrar que o ano de 2011 ainda estava favorável às políticas de inclusão social, com apoio de políticas públicas a cultura étnica racial e indígena “em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)” (BRASIL, 2017, p.19). Desse modo, foi possível a comunidade quilombola de Lagoa das Melancias, em Ocara, ser reconhecida, em 27 de outubro de 2011, pelo Ministério da Cultura, através do Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro e Associação Fundação Cultural Palmares como comunidade de povos remanescentes de quilombo (PINHEIRO, 2021, p.32). A cultura dos remanescentes se tornara conhecida na comunidade através do diálogo no chão da sala de aula que funcionava em um prédio escolar na própria comunidade. Na época a escola estava ativa com turmas do Ensino fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Segundo moradores de Lagoa das Melancias, com as atividades noturnas na escola, as noites na comunidade se tornavam muito animadas e os idosos não alfabetizados tinham a oportunidade de aprenderem a escrever o próprio nome (PINHEIRO, 2021, p.66).

Atualmente, com governo que não prioriza a educação, tampouco as políticas públicas de inclusão sociais, sem o incentivo ao desenvolvimento a base elementar, a única escola da co-

munidade se encontra desativada. Crianças da primeira infância, adolescentes, jovens e adultos se deslocam para as cidades próximas para estudarem. Vale ressaltar que, a comunidade é limítrofe, o que torna a escassez de políticas públicas para fortalecer a permanência e sobrevivência dos remanescentes na comunidade. Assim, a escola é somente um prédio, sendo aberta algumas vezes para encontros do grupo de capoeira que existe na comunidade. Com a ausência do apoio do poder público, a comunidade encontra dificuldades para disseminar as práticas culturais vivenciadas pelos quilombolas. Historiografia que deveria ser incorporada ao currículo educacional do município como base de conhecimento dos educandos na educação básica como aulas de campo periodicamente, com a reabertura da escola local para apoio a disseminação da Cultura Quilombola local.

Com o reconhecimento da cultura africana e indígena na formação acadêmica, no currículo escolar e na cultura brasileira, a educação básica de Ocara vivenciou e vivencia as políticas públicas que asseguram, de fato e de direito, a liberdade dos diferentes povos expressarem as práticas culturais com menos preconceito e exclusão. Porém, ainda há muitas ações para serem realizadas, inclusive do reconhecimento plausível da comunidade de Lagoa das Melancias como parte elementar da Educação Básica do referido município. Acreditamos na força das lutas cotidianas, nas escritas das publicações e nas práticas educacionais mediadas hoje, no chão da sala de aula, com professores mais comprometidos com uma educação de qualidade, onde o preconceito, a violação às diferenças e a discriminação social sejam extintas, que aconteça de forma ampla e com equidade de direitos como rege a BNCC (2018) a inclusão, a liberdade de expressão, a vivência de valores e das práticas culturais, tanto na educação básica, quanto nas ações cotidianas na sociedade.

Considerações finais

Em suma, a Educação Básica de Ocara vivencia o conhecimento da cultura Afro-Brasileira e Indígena previsto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, posto no currículo escolar anual.

As práticas culturais dos ancestrais são disseminadas tanto nas festas tradicionais do município quanto nas esferas regional, estadual, nacional e internacional por meio das apresentações e publicações dos trabalhos científicos.

A comunidade quilombola Lagoa das Melancias é reconhecida legalmente no município de Ocara e no Estado do Ceará, porém, ainda faltam incentivos do poder público para o fortalecimento e disseminação das práticas culturais quilombolas na Educação Básica municipal.

Esperamos que este trabalho possa agregar mais conhecimento, efetivando a importância da preservação da cultura dos nossos ancestrais para a formação da nossa identidade e valorização dessa vivência na Educação Básica e, conseqüentemente na sociedade.

Referências

ALVES, A. **Esboço Histórico de Melancias**. Uma Comunidade Quilombola. Ocara, CE: [S.n.], 2015, impresso.

BRASIL, **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 05 ago. 2022.

_____, **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Etnicor-**

raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: [www. http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) > agosto-2017-PDF. Acesso em 26 ago. 2022.

CAVALCANTE, A. C. L.; OLIVEIRA, J. C. L.; XAVIER, A. R. Políticas Culturais e Educacionais Indígena e Afro-Brasileira em Ocara - CE. In: XAVIER, L. C. V.; CAVALCANTE, A. C. L.; XAVIER, A. R. (Org.). **Políticas Culturais e educacionais étnico-raciais em Ocara-CE: gestão, participação e inclusão.** Fortaleza: Impreco, 2016.42- 68 p.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. **Catirina minha nega, teu sinhô ta te querendo vende, pero Rio de Janeiro, pero nunca mais ti vê. Amaru mambirú: o Ceará no tráfico interprovincial. 1850 - 1881.** Fortaleza, 2005. Dissertação (Mestrado) em História Social. Universidade Federal do Ceará. Orientador: Prof. Dr. Euripedes Antonio Funes. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=FERREIRA+SOBRINHO%2C+Jos%C3%A9+Hil%C3%A1rio+%22Catimtna+minha+nega%2C+teu+sinh%C3%B4+ta+te+querendo+vende%2C+pero+Rio+de+Janeiro%2C+&btnG=. PDF. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARQUES, Yone Martins Medeiros. **Um olhar sobre a alfabetização em classes populares no Brasil (1970-2017).** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universi-

dade de Lisboa, 2017. Dissertação orientada pelo Prof^o. Dr. Joaquim Pintassilgo. Disponível em:https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=MARQUES%2C+Yone+Martins+Medeiros.+Um+olhar+sobre+a+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+em+classes+populares+no+Brasil+%281970-2017%29.&btnG=. PDF. Acesso em: 22 ago. 2022.

MORAIS, A. E. A.; TAVARES, F. J. M.; ALVES, M. A. **Arte-Educação em Ocara: a experiência do projeto Escola Catavento**. Curso de capacitação de para Gestores Públicos de Cultura do Ceará. Universidade do Ceará-UFC. Fortaleza, 2017, impresso, 37p.

PINHEIRO, M. S. **Práticas culturais sustentáveis afro-brasileiras na comunidade quilombola de Melancias, Ocara – Ceará**. Redenção, 2021, 98 f. PDF. Dissertação - Curso de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Instituto em Engenharias e Desenvolvimento Sustentável, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022. Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier. Coorientador: Prof. Dr. Carlos Mendes Tavares.

XAVIER, A. R. et al. Pesquisa em Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *educa. Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 8, p. 1-19, jan./dez. 2021. 88 Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4627>. Acesso em: 22 fev. 2021.

12 O ACESSO À LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO

Schayanny Bárbara de Lima Barcelos

Estudante do Programa de Pós Graduação em Ensino e Educação Básica (UFES)

E-mail: schayannyb@gmail.com

Eliane Gonçalves da Costa

Profa. Adjunta do curso de Letras UNILAB – Campus Malês

E-mail: elianecostasantos@unilab.edu.br

RESUMO

Em 1948 foi elaborada por diversas nações do mundo a Declaração universal dos direitos humanos, que tem como objetivo proteger os direitos essenciais de todas as pessoas. O artigo 27º desta declaração fala sobre o direito ao acesso à arte e à cultura. Nesse sentido, este trabalho discutirá como o acesso à literatura pode ser entendida como um direito humano e, portanto, deve ser defendida e garantida a todos. Essa discussão se justifica a partir do entendimento de que a literatura é essencial para a vida, já que é um importante meio de conhecimento do mundo e fabulação. O objetivo deste trabalho é entender como o acesso a literatura pode ser defendido como um direito humano. Para isso, a metodologia utilizada neste artigo é puramente bibliográfica e contará com a pesquisa em material já publicado. Então, ao analisar a Declaração universal dos direitos humanos, será feito um diálogo com o pensamento de literatura como um direito trazido por Antônio Candido (2004). Sendo assim, ao discutir a relevância da literatura para a formação social, cultural e educacional do cidadão brasileiro, será possível então entender a importância da garantia do acesso à literatura como um direito humano bem como compreender qual é o papel da escola neste processo.

Palavras-chave: Literatura. Direitos humanos. Literatura na escola.

Introdução

Elaborada em 1948 a Declaração universal dos direitos humanos tem como objetivo designar os direitos essenciais de todo o ser humano e que devem ser defendidos por todas as nações do mundo a fim de que os horrores cometidos contra a vida humanas nas guerras jamais se repitam.

Ao lado de direitos como a proteção da integridade física, intelectual, direito à saúde, educação, vestimenta, moradia e liberdade de expressão, o 27º artigo da declaração garante o direito ao acesso à arte à cultura a todos os povos do mundo.

No entanto, este direito humano garantido pelo 27º artigo, nem sempre é visto como essencial para a vida humana como os outros. Nesse sentido, Antonio Candido (2004) em seu texto *O direito à literatura* fala sobre os bens compreensíveis e incompreensíveis, sendo que os incompreensíveis são aqueles que são indispensáveis para a vivência humana.

De acordo com Candido (2004), muitas vezes o acesso à arte, à literatura não é visto como um bem incompreensível, mesmo que ele seja garantido pela Declaração universal dos direitos humanos como um direito essencial.

Candido (2004) fala que nenhuma pessoa consegue passar um dia inteiro sem que haja pelo menos uma hora em que entre no mundo de fabulação e que isso é essencial para a sua vivência.

Este momento de fabulação pode acontecer com qualquer forma de entretenimento, seja lendo um livro, ouvindo um conto ou uma crônica, assistindo a uma novela ou até mesmo cantando em uma roda de amigos. A literatura – desta maneira ampla que o autor traz – é essencial para a vida humana, seja nas relações sociais ou nos momentos de encontro com si próprio.

Além disso, a leitura e a literatura são importantes instrumentos de aquisição de conhecimento e cultura. E é neste sentido que a criação de diversas políticas públicas de incentivo à leitura e a literatura são uma preocupação dos governos brasileiros há décadas.

Por esta razão, é necessário discutir a importância da literatura para a formação humana, tanto como um instrumento de educação como um instrumento de humanização. Esta discussão será feita a partir de uma pesquisa puramente bibliográfica e contará com a pesquisa em material já publicado. Para isso será feito um diálogo entre a Declaração universal dos direitos humanos elaborada em 1948 e a defesa de Antonio Candido (2004) da literatura como um direito humano.

Além disso, é importante entender também qual é o papel da escola como guardião deste tesouro que é a literatura, assim como compreender como a escola pode garantir o acesso à literatura, fazendo valer assim, a garantia deste importante direito humano.

Um breve olhar para a declaração universal dos direitos humanos

A declaração universal dos direitos humanos foi produzida em 10 de dezembro de 1948, após os horrores da segunda guerra mundial, como um objetivo a ser alcançado por todos os povos do mundo. Este importante documento foi elaborado por diversos representantes jurídicos do mundo a fim de promover a proteção universal dos direitos humanos.

Já em seu preambulo a Declaração traz a respeito dos direitos humanos:

Como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da socieda-

de, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948)

Como dito anteriormente, a Declaração universal dos direitos humanos surgiu como uma necessidade de estabelecer regras de respeito à dignidade da pessoa após a segunda guerra mundial, que terminou em 1945. Nesse sentido, em 1948 diversas nações do mundo se uniram para elaborar os trinta artigos presentes na declaração a fim de garantir que as violações aos direitos humanos acontecidos na guerra recém acabada jamais se repetissem. De acordo com Buergethal:

O moderno Direito Internacional dos Direitos Humanos é um fenómeno do pós-guerra. Seu desenvolvimento pode ser atribuído às monstruosas violações de direitos humanos da era Hitler e à crença de que parte destas violações poderia ser prevenida se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse (BUERGENTHAL apud PIOVESAN, 2008: 42).

Nesse sentido, a Declaração universal dos direitos humanos do 3º ao 21º artigo protege os direitos civis e políticos da pessoa, bem como trata do artigo 22º ao 28º os direitos sociais, econômicos e culturais. O que revela uma relação de interdependência entre os pontos defendidos. Nesse contexto, não existe um direito mais relevante ou mais importante em relação a outros, todos os direitos humanos devem ser garantidos a todas as pessoas sem distinção de gênero, raça, naturalidade ou classe social:

Artigo 1°

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. (ONU, 1948)

Um ponto importante a ser discutido sobre a Declaração universal dos direitos humanos é a proteção da educação. O documento internacional entende que a educação é capaz de promover a união das nações e a paz mundial:

Artigo 26°

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...]

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948)

Como continuação da proteção à educação que está presente no 26° artigo, é possível destacar o 27° artigo que garante o direito à vida cultural e ao acesso às artes. “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes[...] (ONU, 1948)

No entanto, mesmo que o direito a educação seja visto socialmente no Brasil como indispensável e, portanto, defendido por todos, o mesmo nem sempre acontece com o direito garantido pelo 27° artigo da Declaração universal dos direitos humanos, tendo em vista que o acesso à cultura e à arte no Brasil ainda é

um privilégio de poucos. Antônio Candido (2004) fala sobre os conceitos de bens compreensíveis e incompreensíveis que cabe discutir a seguir.

Direitos humanos e os bens compreensíveis e incompreensíveis

Na obra *Vários Escritos*, Antonio Candido (2004) fala sobre o direito a literatura. Para introduzir esta temática, o autor discute sobre Direitos humanos compreensíveis e incompreensíveis numa sociedade com tanta desigualdade como a brasileira.

Candido (2004, p.174) fala que nesta atual sociedade são inadmissíveis certas violações aos direitos humanos como as que ocorriam há décadas atrás, principalmente aquelas que ferem a integridade física do ser humano.

O autor também discute como nos últimos anos, no Brasil, tornou-se comum o discurso em defesa da igualdade social. E esse tipo de postura é cada vez mais normal, principalmente no âmbito político. A defesa do pobre e a busca pela igualdade social e por uma melhor distribuição de renda tem sido cada vez mais estimulada.

No entanto, pouco se faz para que isso realmente aconteça. Candido (2004, p.174) explica que há um desejo desta sociedade pela garantia dos direitos básicos da pessoa a todos os brasileiros, entretanto, este desejo, na maioria das vezes, não se transforma em ações que consolidem essa defesa. De acordo com Candido:

De um ângulo otimista, tudo isso poderia ser encarado como manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização. Nesse sentido, talvez se possa falar de um progresso no sentido do próximo,

mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p.174)

Nesse sentido, Candido (2004) fala que normalmente ao citar os direitos essenciais ao ser humano todos entendam como a garantia de saúde, educação, alimentação, habitação e vestuário. No entanto, o que vai além disso, como o direito a gozar da cultura e da arte protegido pelo 27º artigo da Declaração universal dos direitos humanos, não é lembrado ou então, é visto como supérfluo.

No Brasil, até mesmo os direitos vistos como essenciais ainda não são acessados por todos os cidadãos e, por esta razão, Candido (2004) entende que uma minoria privilegiada vê que alguns direitos são reservados somente a si. Ademais, o autor fala que ainda há o pensamento de que se as pessoas não conhecem alguns prazeres, como a arte ou a literatura, não podem sentir falta.

Contudo, Candido (2004, p. 174) fala que este é o intuito dos direitos humanos “reconhecer que aquilo que é indispensável para nós também é indispensável pra o próximo”. Entretanto, o autor também entende que o ser humano tente a acreditar que seus próprios direitos são mais urgentes do que o do próximo, o que pode levar a esta visão egoísta de que direitos como o defendido pelo artigo 27º não são, de fato, essenciais. De acordo com Candido:

Nesse ponto as pessoas são vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvidas, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisa que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de

minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria o direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Bethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao seu semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 174-175)

Nesse sentido, Candido (2004) discute o conceito de bens compreensíveis e bens incompreensíveis de Louis-Joseph Lebret, em que os bens incompreensíveis são aqueles que não podem ser negados a qualquer pessoa. Contudo, a linha que divide o que é um bem compreensível e o que é um bem incompreensível é muito tênue, uma vez que cada sociedade, em cada época vai entender a seu modo o que pode e o que não pode ser negado a si e a seu próximo.

Nesse sentido, o acesso à cultura, e neste caso o acesso à literatura, nem sempre é visto como um direito incompreensível. Por isso, Antonio Candido (2004) defende a luta por este direito assim como pelos outros:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p.176)

Portanto, é possível entender a defesa de Antônio Candido ao direito à literatura como um bem incompreensível, ou seja,

um item sem o qual o ser humano não pode viver sem. Mas antes de tudo a própria Declaração universal dos direitos humanos no artigo 27º já defende o acesso à cultura e a à arte – então à literatura – como um direito fundamental da pessoa.

E como já mencionado, não existe um direito humano que seja mais importante ou essencial que outro, todos devem ser garantidos a qualquer pessoa sem distinção e, desta forma, proporcionado pela Nação. Sendo assim, cabe discutir como o acesso a literatura deve ser garantido como um direito humano.

Literatura como um direito humano

De um ponto de vista conceitual, a literatura está ligada à tradição escrita de alto padrão que é passada entre gerações e que deve ser valorizada, conhecida e estudada. Para Cosson (2006):

No paradigma moral-gramatical, a literatura é *um corpo de obras dadas pela tradição*, o que equivale a dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita. Trata-se de um conjunto relativamente fechado de textos que são recortados dentro da tradição ocidental, no que tange a traduções e versões, sobretudo de textos gregos e latinos, e obras originalmente produzidas em língua portuguesa, recebendo comumente a denominação de clássicas. (COSSON, 2006, p. 22, grifo do autor)

Nesse sentido, Cosson (2006) entende como literatura textos clássicos de alta escrita produzidos ao longo dos séculos e que contribuem para a formação de um cânone.

No entanto, em *O direito à literatura*, Antonio Candido (2004) entende a literatura de forma mais abrangente. Candido fala de literatura toda manifestação humana que tem como ob-

jetivo levar a pessoa para o estado de fabulação. De acordo com Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p.176)

Ao seguir essa proposta de Antonio Candido, é possível entender que toda manifestação de toque poético humana pode ser considerada literatura. Então quando uma pessoa está em uma roda de música, lendo um livro, um quadrinho, compartilhando um conto oral ou uma lenda ou de frente para a televisão assistindo a uma telenovela ela está acessando a algum grau de literatura.

Nesse sentido, é possível observar que para Candido (2004) a literatura se concretiza a partir da fabulação. E, portanto, não há pessoa que em algum momento não precise entrar em estado de fabulação, mesmo que seja em um sonho, ouvindo um “causo” ou em uma roda de música. Todas as pessoas precisam de um momento para fugir do mundo real e entrar no mundo ficcional. E a literatura é o meio para esta fuga o que a torna uma necessidade. Para Candido:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, 176/177)

Sendo assim, a literatura, que Candido considera qualquer estado de fabulação humana, se torna uma necessidade, pois não é possível que qualquer pessoa viva sem que entre em algum contato com uma fabulação, que pode ser proporcionada por um entretenimento externo ou proporcionada pela capacidade pessoal de criar a partir da própria imaginação. De acordo com Candido (2004, p.177) essa capacidade de criação ficcional está presente em todas as pessoas, sejam elas eruditas ou analfabetas.

Por essa razão, não é possível que uma pessoa passe a vida sem que ao menos em algum grau tenha acessado à literatura. E para Candido (2004, p. 177) se é impossível viver um dia inteiro sem entrar em algum estado de fabulação, acessar a literatura, de maneira ampla, deve ser considerada uma necessidade universal e, portanto, um direito humano. Além disso, Antonio Candido (2004) defende que a literatura pode ser necessária para o equilíbrio social:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é um sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (CANDIDO, 2004, p.177)

Por conseguinte, vale pontuar que a literatura dever ser entendida como um bem incompreensível, tendo em vista que ela se constitui como uma necessidade universal e indispensável. Para isso o Candido (2004, p. 178) explica que a literatura possui ao menos três faces, sendo a primeira a construção de estrutura e significado, a segunda uma forma de expressão da visão de mundo pelos indivíduos, e a terceira como uma forma de conhecimento.

Nesse sentido, a literatura contribui para o entendimento da sociedade, pois pode ser usada como um instrumento de análise. Candido (2004, p. 183) também discute a função de denúncia que a literatura possui, tendo em vista que a partir dela diversas iniquidades sociais podem ser expostas. Neste sentido o autor cita a escrita de Castro Alves, que em sua época fez uso da literatura para denunciar as atrocidades da escravidão que acontecia no Brasil naquele período.

E então, há o processo humanização a partir da literatura, já que ela contribui para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento crítico da pessoa:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza a percepção da complexidade do mundo e dos seres, a cultura, o humor, A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.182)

Sendo assim, Candido (2004) faz uma relação entre a literatura e os direitos humanos sob a perspectiva de que ela é uma necessidade universal e que, portanto, precisa ser satisfeita e também sob a perspectiva de que a literatura é um importante instrumento de denúncia das mazelas da sociedade. Por conseguinte, negar a literatura é, de acordo com Candido (2004, p. 188) “mutilar a nossa humanidade”.

Nesse sentido, a Escola tende a ser o primeiro lugar em que o cidadão brasileiro tem contato com a literatura. Por essa razão, cabe discutir como a literatura está presente no ambiente

escolar e como este ambiente pode proporcionar o acesso a esse bem incompreensível que é a literatura.

Escola e a garantia do direito à literatura

Bem como tem sido discutido, o direito a acessar a cultura é garantido pelo artigo 27º da Declaração dos direitos humanos. E a partir da discussão trazida por Antonio Candido é possível entender que o direito a literatura é fundamental e, por essa razão, deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros.

É comum que o primeiro acesso a literatura pelos brasileiros aconteça na escola, pois é natural pensar na escola como a guardiã deste conhecimento superior. Cabe então à escola ser a principal garantia de que os estudantes terão acesso à literatura. De acordo com Cosson (2006, p. 23) a literatura é um legado ao qual o estudante terá acesso na escola a fim de acessar uma cultura superior, e assim terão a possibilidade de falar e escrever corretamente.

A literatura ainda pode contribuir para a formação humana dentro da escola. De acordo com Cosson:

Essa visão da literatura, como um tesouro ou um legado a ser recebido e incorporado para a edificação moral e linguística do aluno, confere aos textos literários um lugar proeminente na formação escolar, sobretudo no horizonte da educação humanística. Não é sem razão, portanto, que ainda hoje se alimente ondas nostálgicas no ensino da literatura e campanhas de defesa dos clássicos como fontes inesgotáveis dos valores intrínsecos do ser humano, uma vez que a leitura dos clássicos conduziria a uma melhor e maior compreensão da humanidade. (COSSON, 2006, p. 23)

Por essa razão, Cosson (2006, p. 29) entende que a escola deve ser guardiã deste tesouro para que permaneça intacto para

todas as gerações de alunos. E por isso, a escola deve cumprir seu papel de guardiã a partir de quatro ações: “guardar, organizar, reverenciar e transmitir” (COSSON, 2006, p. 29)

Enquanto isso, Antonio Cândido fala que como a literatura possui um fator humanizador indispensável, ela está presente nas escolas. De acordo com Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2004, p.175)

E é por esse motivo, segundo o autor, que a literatura está presente nos currículos escolares como um importante meio de ensino. E muito além disso, a literatura é um instrumento para a discussão social, que pode começar dentro da escola, pois as discussões que são propostas pela literatura podem contribuir para a educação. Para Candido (2004) a literatura abre espaço para que o diálogo possa acontecer.

Sendo assim, é possível compreender que o acesso à literatura deve ser proporcionado, uma vez que estar em contato com esta arte proporciona conhecimento, construção do pensamento e, principalmente, a humanização. Por essa razão, acesso à literatura deve ser entendido como um direito humano e, portanto, defendido por todos e garantido a todos.

Considerações finais

É importante pensar na literatura como um direito, pois ela abre importantes caminhos para o conhecimento e para relevantes discussões e análises sociais.

Por esta razão, é possível perceber por que o incentivo à leitura e literatura é tão necessário. Quando o indivíduo tem acesso a livros e, por conseguinte, torna a leitura um hábito, é aberto para ele um leque de conhecimentos, culturas e histórias que podem estar, literalmente, na palma da mão.

E é nesse lugar que a escola se faz necessária como o principal lugar de acesso à literatura, e é sua função proporcionar este acesso a todos os estudantes. Para que, então, a literatura como um direito humano se torne realidade.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. O direito à literatura. p.169 – 191. 4ª ed. Duas cidades, Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Paris, 1948. Disponível em <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: desafios e perspectivas**. Política Externa, São Paulo, v. 17, n.2, 2008.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS EM TEMPOS DE ENSINO A DISTÂNCIA

Mariana Costa Araujo

Estudante do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia (UNIASSELVI)

E-mail:mariana.letraslibras@gmail.com

RESUMO

O percurso de realização desse trabalho foi de extrema importância para uma vivência maior em nossa formação. Procurar atividades que relacionassem o brincar da Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais com a aquisição de língua, além de aquisição cultural e envolvendo os familiares, foi, de fato, desafiador. Para o presente estágio, nomeamos a área de concentração como Educação inclusiva, uma das áreas trabalhadas no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, e é a área abrangente em que meu trabalho se enquadra, com isso também procuramos trabalhar teoria e ações que focam o assunto em questão. A pandemia de Covid-19 que assolou o mundo foi grande influenciadora na educação como um todo, inclusive na educação inclusiva. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) publicaram trabalho sobre isolamento social e como influência o desempenho linguístico e social do aluno surdo no ensino superior, com a hipótese de que na educação infantil e no ensino fundamental esse desempenho também é influenciado pelo isolamento social escrevemos o artigo como ponto de partida para uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Libras, Ensino.

Introdução

Em meio às mudanças gerais no cenário mundial, a educação não ficou de forma alguma fora dessas transformações. Com o COVID-19 alternativas de

ensino foram sendo estudadas, colocadas em prática, avaliadas e adaptadas, um constante processo.

Atualmente, estamos passando pela adaptação de retorno presencial e atividades híbridas, ainda com a incerteza de retorno total.

Pensando em Educação Inclusiva e todo o processo que estamos vivendo, concluímos que será relevante refletir sobre o tema “práticas pedagógicas na educação básica e educação especial para surdos em tempos de pandemia”. Para contribuir com nossa formação e nosso trabalho na área da educação de surdos, delimitamos o tema e focamos no sujeito que necessita de acessibilidade comunicacional. Muito se tem trabalhado acerca desse assunto, e, dessa forma, alguns trabalhos foram publicados focados nessa temática, assim como Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) relatam, dentre outras nuances, que o isolamento social afeta o desempenho linguístico e social do sujeito surdo no recorte do ensino superior. Filho e Silva (2020) afirmam que a família precisa estar mais que ativa para a continuação do progresso escolar, um não comprometimento neste quesito, unindo-se a outros fatores, influenciariam o desempenho do estudante. Além de ver nosso cenário atual, precisamos ver como se deu o processo de ensino dos surdos antes da pandemia, pois já existiam desafios e a pandemia de COVID-19 veio demonstrando fragilidades no processo, assim, como base para o resgate histórico, teremos QUADROS (2020) e GOLDFELD (2002).

Este trabalho está estruturado como uma resolução do nosso estágio em um período pandêmico. Teremos a fundamentação teórica coletada no decorrer deste processo, metodologia utilizada, resultados e discussões e considerações finais. Esperamos que seja uma leitura agradável ao leitor.

Desenvolvimento

Para o presente estágio, nomeamos a área de concentração como Educação Inclusiva, é uma das áreas trabalhadas no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, e é a área abrangente em que nosso trabalho se enquadra, com isso também procuramos trabalhar teoria e ações que focam o assunto em questão. Borges-Andrade (2003) afirma que ao agrupar ações e fazê-las encontrar-se para um tema proposto (área), e visando tornar aquele conhecimento e domínio mais ativo, estaremos trabalhando por áreas de concentração. Assim, restringimos nossa teoria e planejamento de atividades na esfera da Educação Inclusiva.

Tivemos como objetivo elucidar sobre o sujeito surdo na pandemia, bem como demonstrar artifícios para aulas ou encontros educacionais para surdos na pandemia, possibilitando um melhor aproveitamento dos encontros virtuais.

De certo modo, hoje, conhecemos ainda mais o processo que foi a educação de surdos. Através de pesquisas e documentos, conhecemos, por exemplo, o Congresso de Milão, 1880, que oficializou o oralismo no mundo como principal abordagem educacional de surdos. Através de pesquisas, também vimos que o oralismo barrou o progresso educacional de surdos, dado que houve um regresso no período oralista em alguns países que adotaram antes o gestualismo (QUADROS, 2020; GOLDFELD, 2002).

Após vários anos, ainda passamos pela Comunicação Total, mais aberta a mescla de estratégias, mas ainda com o oralismo presente, confundindo por muitas vezes professores e alunos, e gerando tais questionamentos: qual abordagem seguir com determinado público? Qual gramática obedecer? É certo que línguas orais e línguas de sinais diferem na organização grama-

tical, uma é oral-auditiva, outra, visual-motora, e isso modifica a estrutura. Comumente, há perca entre uma ou outra quando tentamos mesclar as duas modalidades (QUADROS, 2020; GOLDFELD, 2002).

Isso é um choque para crianças em fase de aquisição de língua, afinal, como adquirir regras gramaticais naquele momento?

De certo, a educação de surdos avançou em partes, mas ainda tropeçava em entraves e avanços. Surgiu (ou ressurgiu) o bilinguismo, abordagem educacional que coloca a língua de sinais como prioridade no repasse de informações e comunicação. No Brasil a Lei nº 10.436/2002 e seu decreto nº 5.626/2005 traz, defende, reconhece e regulamenta uma educação de surdos em todos os níveis que respeite a língua de sinais como língua prioritária.

Além dessas leis, houve progressos em pesquisas e atualmente também falamos de pedagogia bilíngue e pedagogia surda (QUADROS, 2020). A pedagogia da diferença no campo de educação para surdos trabalha a inclusão de componentes relevantes para a aquisição social do sujeito surdo enquanto sujeito linguístico, cultural e social. Ainda estão sendo trabalhadas essas ideias na atividade pedagógica real.

Em meio a processos de expansão de ideias de inclusão, e afirmações dos sujeitos em questão, veio a COVID-19, que isolou a todos no mundo e, assim, passamos do ensino presencial para o remoto (on-line).

O contexto de pandemia trouxe mudanças bruscas na educação com um todo, mas na educação inclusiva o impacto foi maior, uma vez que todas as pessoas com deficiência tiveram entraves, sejam de equipamento adequado, seja linguístico/cultural.

Os professores precisaram reinventar-se nas aulas on-line e atividades, mas muitas das adaptações fugiram do controle dos

docentes. Precisamos falar da adaptação linguística e cultural quando trazemos a acessibilidade ao sujeito surdo. Não apenas um intérprete de Libras presente, mas todo um material didático visual para que o surdo consiga assimilar o conteúdo.

Partindo das crianças, hoje sabemos que nem todos os surdos já chegam à escola sabendo Libras, são poucos na realidade que já tem a Libras como sua primeira língua no ingresso à escola. Segundo Skliar (1997), 95% das crianças surdas são de famílias ouvintes, assim, não possuem a primeira língua como a língua de sinais. Essa falta de contato com a língua através de adultos modelos surdos pode significar uma desvantagem na aquisição dessas crianças surdas (QUADROS; CRUZ, 2011).

Estes fatores podem ser espelhados durante toda educação, em todos os níveis onde os surdos se encontram. No trabalho de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) é dado foco à acessibilidade de alunos com surdez no Ensino Superior durante a pandemia.

Os resultados apresentam uma insatisfatoriedade acerca da aprendizagem remota dos mesmos, cujos fatores financeiros, limitações sistêmicas da instituição, falta de traquejo dos docentes com a tecnologia e dos pais, no que concerne o acompanhamento dos filhos, e o próprio isolamento social dificultam a educação dos alunos surdos.

Vejamos, se no ensino superior já sentimos a perda do repasse de informações, imaginemos o que ocorre com as crianças surdas, que estão na fase de aquisição de uma língua e aquisição de conceitos e regras sociais, além de aquisição de uma língua e identidade surda.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é nela que não só a aquisição de língua ganha mais forma, mas tam-

bém a aquisição cultural e de perspectivas social- comunitárias, assim, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança.

O brincar potencializa as situações de aprendizagem e a aquisição de linguagem. É a partir das interações entre os pares e entre um modelo adulto que a criança será capaz de realizar ligações neurológicas que estimulem o aprendizado do processo gramatical da língua, como a sociedade se organiza e como ela pode se comunicar.

Partindo desse pressuposto, o Ensino Inclusivo ou bilíngue não iria deixar de fora o brincar, não iria deixar de seguir pressupostos já fixados em nossa educação: “o brincar como forma de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (BRASIL, 1998, apud SME, Curitiba, 2009).

Assim o brincar faz parte também do ensino inclusivo:

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades. [...] Os processos subjetivos não são sensíveis às normas, não tem um carácter normativo, são processos vitais sempre em expansão, que se alimentam da espontaneidade e da criatividade dos que fazem por parte deles. (MITJANS, VILLELA, 2011. p. 60)

Práticas de vivência de língua por meio de brincadeiras ou materiais didáticos, como desenhos animados, brinquedos, jogos educativos e recreativos são indicados para reter a atenção e conseqüentemente a informação dessas crianças.

A pedagogia surda mostra que o sujeito surdo precisa enxergar-se enquanto sujeito surdo. Ver personagens ativos nas histórias contadas que sejam surdos, assistir desenhos e filmes,

ler histórias, livros, contos, poesia que tenham como centro personagens surdos ou sendo realizados por atores/autores surdos (QUADROS, 2020).

Outra camada do desenvolvimento da criança e adolescente também perpassa pela presença e apoio dos responsáveis pelas crianças. Quando trazemos que 95% das crianças surdas vêm de família ouvinte (Skiliar, 1997) e que essas famílias não têm base na língua de sinais percebemos que aquele aluno surdo não terá o apoio necessário em casa para aulas (e atividades) virtuais. SCHEMBER, GUARINELLO e MASSI (2012) realizaram pesquisas com pais e professores de crianças surdas que frequentavam o ensino regular em um período não pandêmico, e, partir da pesquisa, obtiveram como resultado de pesquisa que tanto os professores como os pais não tinham domínio na comunicação com seus filhos, influenciando o resultado de ensino e aprendizagem deles.

A escola tem um papel fundamental nesse quesito, portanto, uma alternativa é realizar reuniões de pais com o objetivo de sensibilizar os pais da presença de uma comunicação adequada à criança para seu desenvolvimento nos componentes curriculares e sociais. Bem como realizar também, junto aos professores, formações periódicas na área.

Metodologia

O presente artigo é fruto da disciplina de estágio no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia. Nossas atividades se deram de forma on-line, pois estávamos em período pandêmico, com escolas fechadas e restrições sanitárias. Houve discussão sobre o tema central e as possibilidades de encaixar a área de atuação dos autores, educação de surdos. Houve aprofundamento de

leituras na área, coleta de informações em artigos atuais, boletins e dados sobre o período de pandemia. Por fim, foi realizada a discussão da literatura coletada e escrita do projeto.

Resultados e Discussões

A Lei brasileira garante acessibilidade aos sujeitos surdos, a Lei nº 10436/2002 e o decreto 5.626/2005, entre outros dispositivos legais reconhecem o direito do sujeito surdo e dever do Estado de garantir educação e acessibilidade linguística em qualquer esfera do sistema educacional. Aqui, falamos do profissional intérprete de Libras ou professor bilíngue para o trabalho em conjunto com o professor de sala regular pedagogo, é de extrema importância ter a Libras no percurso de ensino, pois a língua garante expressão e desenvolvimento da criança. Uma educação que trabalhe a educação inclusiva comporta uma pluralidade de sujeitos e situações, trabalhar temas do mundo surdo com a classe é uma forma de propagação dessa inclusão. Atividades que coloquem o sujeito surdo como participante ativo, livros com personagens surdos ou vídeos sobre os temas correlacionados são maneiras de incentivar o progresso do aluno. Se estivermos trabalhando matemática, podemos introduzir nomes de personalidades surdas que foram matemáticos, assim como em outras esferas do conhecimento. Precisamos lembrar que nós, ouvintes, estivemos no centro de atenção por muito tempo, porém o mundo em sua diversidade precisa ser explorado com outros olhares e afetos.

Considerações finais

O percurso da educação inclusiva é desafiador. Procurar atividades que relacionassem o brincar da educação infantil

e fundamental anos iniciais com a aquisição de língua, além de aquisição cultural e envolvendo os familiares, foi instigante para demonstrar o quanto podemos chegar mais próximos de uma educação mais inclusiva, de fato. Este artigo é apenas um passo neste caminhar.

Desafiador antes da pandemia Covid-19 e mais ainda com e após ela, desafiador porque estamos em um contexto em que a família necessita estar presente, e uma boa parte dos pais de surdos não tem ideia de como comunicar-se com seus filhos, onde a atenção das crianças está reduzida, e olhar para uma tela não facilita esse contato.

Porém, apesar de tudo, chegamos à indicação de ações e atividades com personagens surdos que podem abrir a mente dessas crianças e dos pais. Também, há o desejo que o tema proposto abra a mente dos professores, da escola e esperamos que da sociedade como um todo. A Libras precisa estar presente, seja no ensino presencial, híbrido, remoto ou na educação a distância.

Referências

BORGES-ANDRADE, J. E. Em busca do conceito de linha de pesquisa. Documentos e debates. Revista adm, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552003000200009>. Acesso em 01. set. 2021.

BRASIL. Lei Federal N°. 10436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. Decreto N° 5626/2005: Regulamenta a Lei n° 10436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n° 10098/2000. Brasília, 2005.

Caderno pedagógico: práticas inclusivas na educação infantil. Secretária Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. Curitiba. SME, 2009.

FILHO, J. G. da S.; SILVA, J. de S. Um mapeamento sistemático sobre apontamentos de inclusão no Brasil durante o período pandêmico. Recife, PE. Unicarioca, 2020.

GOLDFELD, Marcia. A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MITJANS, M. A.; VILLELA, R. T. C. M. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP. Alínea, 2011.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais*: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. Libras. São Paulo: Parábola, 2020.

SCHEMBER, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. Relato de pesquisa. Revista brasileira de educação especial. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Atendimento ensino remoto para alunos

surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432>. Acesso em: 01 set. 2021.

SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-anropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DECOLONIDADE DA EDUCAÇÃO E POTENCIAIS PRÁTICAS DOCENTES: UMA ANÁLISE NA EEMTI MILTON FAÇANHA ABREU

Israel Vital Viana

Professor da Rede Pública Estadual de Educação do Ceará.

E-mail: israelvitalviana@hotmail.com

Regina Magna de Souza Martins

Professora da Rede Pública Municipal de Aratuba - CE

E-mail: reginamagnasouzamartins@hotmail.com

RESUMO

O tema decolonilidade da educação que requer uma atenção maior em se tratando do processo educacional. Nossa história, nossa cultura trazem consigo marcas eurocêtricas, haja vista nosso processo de colonização. Todavia é preciso estabelecer uma ruptura e fomenta o nascimento e mesmo desenvolvimento de outras epistemes que estejam fora de berços europeus. Feitas estas considerações, evidenciar-se necessidade de uma prática escolar e sobretudo docente que possa contribuir com este processo. Se estabeleceu como objetivo geral promover uma discussão acerca da construção conceitual da decolonidade da educação escolar e o papel do docente enquanto sujeito de mudanças. De modo específico, apresentar e discutir a questão da colonialidade do poder e do saber e sua influência em nosso processo educacional; analisar a visão de docentes em torno da temática da colonialidade e possibilidade de ruptura a luz de estratégias didáticas; discutir possibilidades de formação continuada que possa fomentar uma prática docente decolonial. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa e exploratória, como procedimento técnico o levantamento bibliográfico, em livros, artigos e outras fontes possíveis. Se fará a coleta de dados por meio de entrevista individual com questões abertas e fechadas com professores lotados na instituição de ensino. Por fim conclui-se evidente necessidade de uma formação continuada mais profícua e direcio-

nada que possa contribuir para este desenvolvimento de práticas didático metodológicas que potencializem esta educação para decolonialidade. Usaremos como fontes autores como? Mattos e Mattos (2021), Oliveira e Lucini (2021), Grizorti (2021), Leite, Ramalho e Carvalho (2019) entre outras.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. Formação Docente. Educação.

Introdução

A educação é naturalmente um processo de libertação, de transformação e superação de paradigmas. No Brasil, nosso processo educacional foi marcado pela influência e mesmo imposições de nossos colonizadores, daí o uso do termo colonialidade.

Há então a evidente necessidade de discutir a colonialidade da educação escolar, enquanto mecanismo de fragilização de elementos como a cultura, as raízes históricas e mesmo a historicidade do povo dominado. O que se poderia mencionar como sendo um capital cultural de cada povo, de cada realidade. Mattos e Mattos (2021), afirmam que a dominação de outros povos tende a enfraquecer a cultura e as raízes do povo dominado.

Feitas estas considerações iniciais, evidenciar-se a necessidade de pensar práticas docentes que sejam capazes de colaborar para um processo de decolonialidade educacional, sobretudo no que diz respeito a educação básica. Há de fato uma legislação, a exemplo as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Elas imputam a escola a obrigação de trabalhar estes temas. Neste sentido Grizorti (2021) argumenta que para se superar um quadro colonial, como é nosso caso, é vislum-

brando uma emancipação epistêmica é imprescindível possibilitar a coexistência de outras epistemes ou mesmo de formas de conhecimento.

Contudo, a questão da colonialidade, é ainda muito forte em nossos espaços educacionais, há uma tendência a compreender a cultura europeia, como sendo indiscutivelmente superior a cultura brasileira, como se na verdade nem tivéssemos cultura. Ramalho e Leite (2020), asseveram que o modo de pensar a operação colonial na educação relega a cultura de um povo ao status de folclore ou simplesmente se exclui. Ora, a colonialidade do ser, no entendimento de Grizorti (2021), assunto que aprofundaremos no decorrer deste trabalho consiste em um quadro de negação sistêmica do não europeu, chegando ao ponto de lhe negar atributos de humanidade.

Esta pesquisa, cujo título é decolonidade da educação e potenciais práticos docentes: uma análise na EEMTI Milton Façanha Abreu, objetiva promover uma discussão acerca da construção conceitual da decolonidade da educação escolar e o papel do docente enquanto sujeito de mudanças. Busca ainda de um modo mais específico, apresentar e discutir a questão da colonialidade do poder e do saber e sua influência em nosso processo educacional; analisar a visão de docentes em torno da temática da colonialidade e possibilidade de ruptura a luz de estratégias didáticas; discutir possibilidades de formação continuada que possa fomentar uma prática docente decolonial.

Os diversos contextos que se colocam frente a nosso processo educacional nos arrogam a necessidade de pensar com urgência a decolonização. Oliveira e Lucine (2021), discutem a decolonialidade, como sendo um termo que busca ir bem além da ideia de a colonização não se pode considerar a colonialidade como sendo um evento acabado. Mas que desenvolveu outras

tendo, portanto, um processo de continuidade. Logo uma atitude decolonial soa como sendo um grito de espanto, de recusa a condição de subserviência a uma cultura que não é a nossa. É latente a necessidade de romper com a colonialidade do saber, do ser e do poder.

O professor enquanto aquele que estar no chão da sala de aula é sem sombra de dúvidas um dos protagonistas neste processo de decolonização. O espaço escolar, portanto, precisa adotar mecanismos que favoreça a diversidade e que esta seja acolhida como parte da identidade de um povo, de um grupo e não tratada como algo a ser relegado. Ainda questões como a interculturalidade, a interdisciplinaridade são assuntos que precisam assumir papel de destaque neste processo educativo.

Por força de nosso processo de colonização o modelo educacional que usamos traz profundas marcas do modelo educativo colonial. Dito isso, é importante ter clareza de que é de fato necessário pensar elementos que subsidiem o docente a promover uma educação que possa romper com esta relação de subserviência ao eurocentrismo e prover meios para um processo de decolonização de modo a reconhecer nos diversos campos do saber outras epistemes que possam ir além do discurso eurocêntrico.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória o que segundo Gil (2008), pode proporcionar maior familiaridade com o problema. Envolverá como procedimento técnico o levantamento bibliográfico, em livros, artigos e outras fontes possíveis. Se fará a coleta de dados por meio de entrevista individual com questões abertas e fechadas com professores lotados na instituição de ensino. A aplicação da entrevista se dará por meio de questionário eletrônico como o uso do google forms.

Inicialmente faremos uma abordagem conceitual acerca de elementos que irão subsidiar nossa compreensão desta temá-

tica, seguindo de uma apresentação da de recortes das entrevistas feitas com os docentes e pôr fim a discussão das evidências levantadas e sua relação com a literatura que trouxemos.

Desenvolvimento

O Brasil, como muitos outros países que foram maculados pela colonização trazem a marca do colonizador arraigada na história do seu povo. Apesar de ser um país independente traços da colonialidade permanecem até hoje. Mattos e Mattos (2021), mencionam que há quatro aspectos da colonialidade: a colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da mãe natureza.

Há assim manifestações diferentes dessa colonialidade, na educação, sobretudo ela se faz presente no currículo, nos livros didáticos e na própria cultura do espaço escolar. Júnior (2001), cita que os brasileiros não conhecem, sequer imaginam a sensação de liberdade de poder intelectualmente respirar de tal modo que o europeu é compulsório no Brasil, quase que somente ele é capaz de pensar culturalmente. A exemplo disso Júnior (2001), assevera que sequer são lidos intelectuais africanos e mesmo de outras nacionalidades não europeias nas universidades brasileiras.

Quando se pensa no Brasil colonial, basicamente uma das únicas imagens que vem à mente é a de homens e mulheres despidos, o que acaba assumindo a condição de referência conceitual do brasileiro. Dita-nos uma espécie de ausência de cultura elaborada e mesmo desenvolvida, seja em nossos povos, seja nos povos africanos que vieram para estas terras. Adentramos assim na questão da colonialidade do poder em que conforme Grizorti

(2021) limita a produção do conhecido, dos saberes do mundo do colonizado e atribui a ele novos conhecimentos advindos de uma cultura que não é a sua.

Naturalizou-se o imaginário do colonizador, subalternizou a produção epistêmica e, até mesmo, os processos históricos não europeus. Em termos gerais, pode-se dizer que a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete, quando olhamos nosso espelho eurocêntrico a imagem que vemos e parcial e distorcida. (GRIZORTI, 2021. p. 13)

Evidenciar-se, portanto que esta colonialidade do poder estar relacionada a esta imposição da cultura do colonizador para com o colonizado. Oliveira e Lucini (2021), corroboram ao mencionar que a colonialidade do poder se refere ainda a um controle econômico e político. Ela é ainda contínua e marca a economia e a política no sistema do mundo moderno. Ainda Oliveira e Lucini (2021), asseveram que é consenso entre os estudiosos que a colonialidade do poder possui níveis que por sua vez exercidos pela colonialidade do saber, do ser e dos recursos naturais. Ainda sobre a colonialidade do poder corrobora Oliveira e Candau (2010), quando asseveram que,

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. OLIVEIRA E CANDAU, 2010. p. 19)

A colonialidade do poder estar ainda muito presente em nossa sociedade, no que tange a esta imposição do europeu para com aqueles que outrora foram colonizados, e que embora livres, no sentido de independência, ainda carregam amarras muito fortes de preconceitos, de racismos e outras tantas manifestações. Nosso próprio currículo traz fortes marcas de uma predominância eurocêntrica que se pode considerar como um problema estrutural.

Um segundo ponto a abordar é a questão da colonialidade do saber, talvez um dos temas mais caros a nosso processo educacional. Nesta abordagem corrobora Grizorti (2021), quando esclarece que essa colonialidade do saber estar expressa de modo muito forte na repressão do conhecimento produzido por não europeus, há uma negação do legado intelectual de povos que são nativos de regiões externas a Europa. Nesta perspectiva, é salutar pensar a escola como sendo um ambiente acolhedor em que a diversidade seja de fato considerada e acolhida reconhecida como parte da identidade.

Assim a colonialidade do saber fundamenta-se no eurocentrismo, uma vez que este não admite a coexistência de vários saberes, culturas e modos de vida que não sejam acidentais, aliando-se, portanto, a artifícios que reprimem as epistemes ‘outras’ como a inviabilização, negação, folclorização, ou seja, estereotipação dos saberes de outros povos. (OLIVEIRA e LUCINI, 2021. p. 121)

A escola pública em suas gênesis tem a missão de universalizar a educação formal, com isso a escola seria capaz de responder a demandas voltadas para questões de igualdade. Todavia como mencionam Leite, Ramalho e Carvalho (2019), ela também cumpre o papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e etc. Na verdade este é o real proje-

to em torno da escola pública, neste princípio da universalidade. Entretanto, há uma falha que comprometem essa missão.

Não parece haver na escola pública, espaços para defesa do direito a diferença. Há na verdade uma imposição cultural que se fortalece em meio a uma naturalização de um grupo específico, que é justamente o homem branco, europeu. Isso na verdade revela a dimensão colonial da educação institucionalizada. Logo, muito de um modelo excludente e discriminatório que há em nossos espaços escolares de fato não condiz com o ideal da educação a ser feita no chão da escola pública.

É urgente que a prática docente possa buscar meios e desenvolver mecanismos para este processo de decolonização da educação. As ideias do educador Paulo Freire, em muito se aproximam desta discussão, quando se pensa numa educação que acolhe, que considera o contexto do qual aluno vem. Não chegam à escola vazios, mas trazem consigo sua história, sua bagagem cultural que é única e precisa ser considerada e sobretudo preservada na perspectiva de que é também um saber, um conhecimento. Corroborando com essa questão Leite, Ramalho e Carvalho (2019) expõe que,

A escola acolhe e inclui estudantes oriundos das camadas populares, as crianças, e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de educá-los, de salvá-los de aculturá-los, de civiliza-los. E ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obriga-los a seguir padrões de racionalidade que não são seus, os leva ao fracasso e a exclusão dentro da própria escola. (LEITE, RAMALHO e CARVALHO, 2019. p. 8)

A escola enquanto dissipadora de políticas públicas precisa olhar com mais atenção e mesmo com zelo para esta pauta

da decolonialidade. A cada dia mais tem-se marcas de pobreza, de desigualdades sociais e por consequência culturais que impactam no cotidiano nos espaços escolares. É bem verdade que a escola em si não consegue fazer todo este processo, entretanto, pode ser ela a principal agente de transformação.

Perante esta situação é oportuno pensar que os tantos alunos que a escola recebe a cada ano carecem do que poderíamos chamar de personalização do acolhimento, no sentido de trabalhar as singularidades e ir trabalhando-as em vista da construção de ações singulares, mas que partem destas necessidades individuais, ou mesmo de grupos, segmentos. O fato é que é necessário quebrar uma série de paradigmas que estão postos em nossa educação, pode-se pensar o termo desengessar, no sentido de abrir possibilidades de diálogo, de construção coletiva e saberes.

No que tange a colonialidade do ser Oliveira e Lucini (2021), mencionam que surge em face do entrelaçamento do poder e do conhecimento. Compreende-se que esta colonialidade do ser tem se o poder de ir bem além do controle da subjetividade, compreendendo aqui o termo como sendo este movimento que é sempre cíclico, que identifica e provoca impactos que é capaz de um processo de transformação do indivíduo.

No que diz respeito a colonialidade do dos recursos naturais há de ser pensada sobretudo em uma perspectiva controle e não apenas econômica. Ainda Oliveira e Lucini (2021), aprofundam que este controle estabelece um diálogo com o padrão de poder colonial objetivando uma lógica de controle centro-periferia onde o capitalismo se põe como sendo uma economia mundo funcionando, portanto, como essa dominação do ser, do saber e da natureza.

Para uma abordagem ainda mais qualificada acerca da questão da decolonialidade é importante ter clareza que o termo não nasce no banco das universidades, ou seja, não se trata

de um termo meramente acadêmico. Segundo Leite, Ramalho e Carvalho (2019), o termo faz referência a um conjunto de abordagens teóricas e metodológicas que datam do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 em que eram muito presentes situações de opressão das mais diversas.

Diante disso o termo em questão, decolonialidade, nasce do chão dos movimentos sociais, das lutas de categorias das mais diversas que em sua essência sentiram-se ou se sentem em algum momento de sua história violados e mesmo excluídos.

Corroborando ainda com a ideia de decolonialidade, Grizorti (2021), expõe que o ato de decolonizar se configura como sendo uma estratégia que vai além do simples ato de decolonizar, implica na verdade em uma reconstrução mais radical. Isso no sentido de uma reconstrução ou mesmo reconceituação do ser, do poder e do saber. De tal modo que a decolonialidade implica em viabilizar lutas contra a colonialidade, que é justamente os efeitos do domínio eurocêntrico que paira sobre nossa realidade.

Há inevitavelmente, outros termos e por consequência ações práticas que podem funcionar como mecanismos contributivos para este caminho da decolonialidade. Pode-se trazer, por exemplo, a interculturalidade, enquanto estratégia e ação didática que pode por alunos e comunidade escolar em contato com obras de literatura que fogem o padrão do eurocentrismo.

Ainda Grizorti (2021), ao mencionar ações como projetos de leitura e outras ações possíveis com obras literárias configuraram-se como sendo práticas muito próprias de uma educação intercultural que é por essência decolonial. Possuem assim amplo efeito na formação social, ética e moral dos jovens estudantes.

A interculturalidade deve ser pensada como sendo uma prática política que contrapõe a geopolítica hegemônica monocultural e mo-

norracial do conhecimento ocidental. As políticas públicas que se propõem como sendo interculturais não podem cair na mesmice do padrão epistemológico eurocêntrico e colonial, mas incorporar demandas dos subalternizados e aplicar uma interculturalidade crítica, como sendo uma forma de pedagogia decolonial. (GRIZORTI, 2021. p. 18)

Há de ser convir que a interculturalidade é, portanto, um braço da decolonialidade de modo que ambas objetivas possibilitar esta ‘libertação’ do pensamento, no sentido de desenvolver um senso de reflexão capaz de evitar uma mera reprodução de conhecimentos e saberes. Poder-se-ia assim pensar na necessidade de uma práxis didática – pedagógica capaz de oportunizar uma quebra de paradigmas estabelecidos. Deve-se assim pensar a interculturalidade como sendo um instrumento capaz de criar e desenvolver novos espaços epistemológicos, rompe-se assim o silêncio de tantas culturas, saberes que foram relegados ao silêncio.

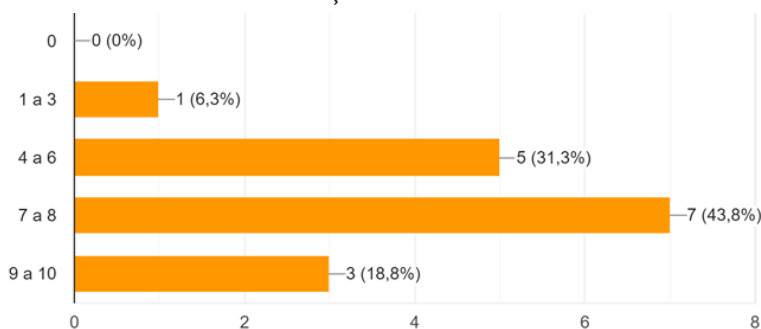
A formação docente continuada e em serviço, funciona assim como instrumento potencializados, haja vista que as discussões, os estudos, a ruptura com materiais didáticos prontos possibilitam aos docentes de nossas escolas pensar aulas, rotinas, sequências didáticas que se aproximem de fato da realidade dos discentes. É necessário, portanto, envidar esforços para que tenhamos uma prática docente decolonial.

Neste sentido infere-se que é necessário pensar duas dimensões, a saber, formação docente continuada e práticas docentes decoloniais. Tem-se clareza, contudo que as práticas virão como consequência dessa formação continuada, cabe ao professor perceber que a cada dia precisa ressignificar sua prática, aprimorar suas estratégias didáticas objetivando desenvolver aulas ainda mais ricas em significado para os discentes.

Um primeiro ponto se considerar é como os professores percebem a dimensão da formação continuada, como instrumento para aperfeiçoamento de sua prática docente. É delicado pensar em uma prática docente inovadora se não há uma formação que possibilite isso, em temos como os hodiernos não é mais possível uma prática docente que esteja desvinculada de um aperfeiçoamento constante e qualificado. Há uma dinâmica enorme em nossa sociedade é os docentes e por consequência escola, precisam estar atentos a estas dinâmicas.

Objetivando, ter uma visão de como os docentes enxergam e mesmo de dedicam a questão da formação continuada usamos uma das perguntas de nossa entrevista no sentido de perceber esta visão. A entrevista como fora mencionada ocorreu de forma online, através de formulário do google forms. Ao todo participaram 16 docentes dos quais nove são do sexo feminino e sete do sexo masculino. A ampla maioria possui entre 10 e 20 anos de docência e a formação acadêmica 5 são licenciados (as), 9 são especialistas, 1 mestre (a) e 1 doutor (a). Laçou-se a seguinte pergunta: Como você avalia sua formação continuada em uma escala de 0 a 10. Considere que a formação continuada é o um processo de contínuo aperfeiçoamento haja vista a convivência com perfis de alunos diferentes e as novas tendências na educação geram a necessidade de aprimoramento constante para os profissionais de ensino. Use como parâmetro o tempo que dedica a formação, os tipos de cursos de aperfeiçoamento e etc.

Figura 01 – Repostas a entrevista acerca da questão da formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas.

Uma segunda pergunta feita aos docentes na entrevista foi: Quais as possíveis consequências de uma prática docente desprovida de uma adequada formação continuada? Abaixo dispomos de um quadro com o recorte de algumas das respostas colhidas.

Quadro 01 – Recorte de algumas das respostas dos docentes para a pergunta proposta acima.

Entrevistado(a) 01	Estagnação da prática docente, gerando um ensino cada vez mais centrado no professor e marcado pela simples reprodução de conhecimento.
Entrevistado(a) 02	Má estrutura da consciência do docente ao ensino e aprendizagem para o aluno, e também de si, frente as transformações contínuas do externo (social, tecnológico, familiar, econômico, político, estrutural da educação, entre outros).
Entrevistado(a) 03	Ineficiência do processo de ensino aprendizagem e uma mera reprodução de conhecimento
Entrevistado(a) 04	Baixos índices de aprendizagem, evasão escolar, pois o aluno não dará importância para o ambiente de sala de aula, dispersão dos alunos nas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas.

Evidenciar-se assim a que boa parte dos docentes compreende a formação continuada como sendo de fato uma necessidade

para afeiçoar a sua prática docente. Pode-se inclusive associar essa dimensão da formação continuada como sendo elemento constitutivo do professor pesquisador. Demo (2011), ao discutir esta questão menciona que o ato de pesquisar, de estudar é também dialogar, no sentido específico de produzir novos saberes do outro para si, e de si para o outro.

Ora, quem ensina precisa ter o que ensinar, o que discutir, o que problematizar. Aquele que pesquisa que estuda tem o que comunicar e quem não o faz apenas reproduz o que escuta. A pesquisa, o estudo são elementos embrionários de uma emancipação que rompe com a mera reprodução do que estar posto no livro didático, com o currículo.

A formação continuada docente, como se evidencia é chave para se pensar uma decolonidade, a partir da ideia de produzir, sistematizar epistemes que brotem do dia a dia da sala de aula. Ainda Demo (2011), aponta que a sala de aula é um lugar privilegiado para processos emancipatórios, libertários. O aluno quando instigado, provocado é capaz de gerar um processo reflexivo sobre sua própria realidade, sua sociedade, sua cultura e daí compreender também ele, que sua cultura, o saber de seu povo, de seu lugar é tão válido quanto aquele que estar posto no livro didático que é pensado de forma homogênea para todo o país.

A ausência da formação continuada tende justamente a fazer da prática docente um mero ato de reproduzir, e aqui chamamos a atenção para o ato de reproduzir também segregação, exclusão, pois não se considera as tantas peculiaridades do aluno e tampouco os provoca a um papel de agentes da construção do próprio saber.

Na sequência se fez duas perguntas relacionadas a questão da colonialidade e decolonialidade da educação. A primeira pergunta sobre o tema: Qual sua compreensão acerca da temática da colonialidade na educação básica? Objetivando ilustrar as percepções fizemos um recorte de apenas três contribuições.

Quadro 02 – Recorte de algumas das respostas dos docentes para a pergunta proposta acima.

Entrevistado(a) 01	Infelizmente, essa amarra colonial da nossa educação faz com que o desenvolvimento dos alunos seja retardado progressivamente, pois na teoria a educação está progredindo, mas na prática de sala de aula o cenário é outro, vivemos muito de indicadores que mascaram a dura e cruel realidade do nosso país frente à problemática chamada educação de “qualidade”
Entrevistado(a) 02	Penso que o debate é necessário e fundamental, de modo que sejamos capazes de questionar a dinâmica de opressão e exclusão que fundamenta o modelo hegemônico de educação. Preocupa-me, contudo, que a colonialidade seja por vezes manipulada como justificativa para a ausência de critérios mais sérios e claros na definição de uma educação de qualidade. Tal termo, entendo, não tem conotação única, tampouco é estático, mas precisa ser pautado considerando-se não apenas a diferença pela diferença, que nada explica ou resolve, mas a diversidade cultural e a desigualdade social como fundamentos da realidade globalizada que, ao mesmo tempo, construímos e nos constrói.
Entrevistado(a) 03	A temática da colonialidade está voltada para às práticas tradicionais de ensino. Essas metodologias são bastante importantes para o processo de ensino e aprendizagem, porém utilizando os alunos como protagonistas. Ao utilizar esses métodos juntamente com protagonismo dos alunos e a ludicidade possibilita uma aprendizagem mais eficiente.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas.

Evidenciar-se que há da parte de alguns docentes, e aqui trouxemos a apenas uma amostragem, um conhecimento muito raso acerca da temática, enquanto que outros já conseguem ter uma compreensão mais ampla dos termos. A (o) entrevistada (o) dois ao que nos parece possui uma visão bem mais profunda da temática e aproxima sua fala das discussões que trouxemos ao longo de nosso texto.

Todavia, os três trazem em sua fala menções a questão da qualidade da educação, nota-se, portanto, a necessidade de que

este tema seja discutido nos espaços escolares, nos espaços de formação continuada dos docentes, do contrário estaremos fadados ao fracasso e a mera reproduzibilidade técnica, a qual já se referiam os pensadores da Escola de Frankfurt.

Um de nossos últimos questionamentos da entrevista nos ajudou a reforçar a tese de que a prática docente precisa de fato ser repensada, como bem assevera Mattos e Mattos (2021), sobretudo no que diz respeito a uma formação mais sólida e mesmo busca pela adoção de práticas didático-metodológicas melhores desenvolvidas. Abaixo transcrevemos a respostas de 3 entrevistados (as) em forma de um quadro.

Quadro 03 – Em suas práticas docentes você se percebe adotando estratégias que contribuam para a decolonialidade da educação? Se sim, quais?

Entrevistado(a) 01	Sim! Busco quase sempre instigar os estudantes a compreensão de que independente de sua situação social, cognitiva ou histórica, é possível a todos(as) a aquisição de conhecimento elaborado, o qual deve mudar suas realidades. Busco fornecer materiais acessíveis, utilizar com prudência a tecnologia e tentar conscientizar que cada um(uma) consegue construir seu próprio limite.
Entrevistado(a) 02	Estou no processo de uma aula que favorece a decolonialidade da educação. Pois sempre estou buscando metodologias de aulas que buscam a conscientização dos conteúdos à luz dos fatos e momentos que estão presentes na sociedade, na vivência do estudante (aulas contextualizadas). Outrossim, buscando sempre discutir (através da literatura, língua portuguesa e a produção textual) assuntos que buscam desobedecer a dinâmicas eurocêntricas como a exemplo: discussão em torno das cotas raciais, práticas de leitura e escrita com o foco nos objetivos dos estudantes, preconceitos na sociedade, desmitificar assuntos que perpetuam no senso comum da classe estudantil.
Entrevistado(a) 03	Sim. Discutindo temas como Racialidade; Multiculturalismo; Direitos Humanos e buscando refletir, junto aos estudantes, a importância da igualdade dentro da diversidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas.

Se aos discentes é necessário oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo aos docentes é imperativo uma preparação em serviço para que isso de fato seja possível. A (o) entrevistada (o) 1 traz uma fala bem pertinente, quando menciona que sua prática pedagógica ocorre sem menosprezar episódios, mas oportunizar aos educandos instrumentos que lhes permitam se perceber como dotados de potencialidades que precisam serem postas em ato.

A (o) entrevistada (o) 02 e 03 trazem uma fala marcada pela contrariedade a práticas decoloniais, temas e discussões que rompem com verdades estabelecidas como sendo universais e que na verdade nunca foram nem serão, a exemplo, a superioridade do branco sobre o negro. E o diálogo em torno da urgente necessidade de pensar uma igualdade que esteja presente dentro da diversidade.

Considerações finais

Evidenciou-se ao longo desta pesquisa que a temática da decolonialidade é de fato uma pauta necessária e mesmo urgente, no que diz respeito a nossa educação. Há muitos elementos que eurocentrismos que fragilizam de forma muito forte nosso legado histórico. A colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza precisam ser adequadamente ‘quebradas’, expusemos, ainda que de modo sintético cada um desses pontos. E com isso de inferiu que pensar uma educação libertadora, que considere as epistemes de nosso povo, os valores é imprescindível a doação de práticas didáticas e metodológicas que ajudem nesta ruptura.

A formação docente, em uma perspectiva de formação continuada é um elemento potencialmente capaz de colaborar com esta ruptura com o eurocentrismo. Alguns de nossos docentes,

conforme coletamos nas entrevistas ainda são alheios a termos como colonialidade e consequentemente decolonialidade. Ao tempo em que, há outros que possuem muita clareza destes temas e inclusive ciência de elementos que já podem nortear sua prática.

Consideramos que há muitos conceitos e termos a serem melhor investigados, no sentido de qualificar ainda mais pesquisas com relação a esta temática. As falas dos docentes colhidas nas entrevistas, possuem o poder de inquietar, de espantar e por consequência fortalecer ainda mais a necessidade de se trabalhar esta temática e seus consequentes desdobramentos. Seja em uma abordagem teórica, mas sobretudo prática no sentido de imputar a escola, aos educadores ações que possam contribuir com a decolonização, não apenas na escola que encolhemos para essa investigação, mas para todas que fazem a educação formal acontecer

Referências.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011. ISBN 978-85-515-0147-4.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIZORTI, Wagner. **Decolonialidade e a formação continuada de docentes**. Tutóia-MA: Diálogos, 2021. 82 p. DOI <https://doi.org/10.52788/9786589932024>. Disponível em: <https://editora-dialogos.com/ebooks/decolonialidade-e-a-formacao-continuada-de-docentes/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. **Africanidade, afrodescendência e educação**. Revista Educação em Debate, [s. l.], v. 2, ed.

42, p. 5-15, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A educação como prática de liberdade: Uma perspectiva decolonial sobre a escola.** Educação em Revista –: Dossiê – Paulo Freire: O Legado Global, Belo Horizonte, v. 35, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/BTKM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MATTOS, Sanda Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Formação e Práticas decoloniais de professores formadores: Contrariando o instituído.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 13, ed. 26, p. 17-30, 2021. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.334>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/334>. Acesso em: 2 ago. 2022.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINE, Marizete. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência.** Boletim Historiar, Sergipe, v. 8, ed. 1, p. 97-115, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Colonialidade da educação escolar: Aproximação teórica e análise de práticas.** Revista Educação em Questão, Rio Grande do Norte, v. 58, ed. 58, p. 1-23, 2020. DOI <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 9 ago. 2022.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: CONCEITO E CONTEXTOS

Lucineide de Abreu Oliveira

Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab)
E-mail: professoralucineide2020@hotmail.com

José Cleilson de Paiva dos Santos

Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab)
E-mail: cleilson.paiva02@yahoo.com.br

Marcelo de Oliveira Sindeaux

Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts-Unilab)
E-mail: msindeaux@yahoo.com.br

Antônio Roberto Xavier

Doutor e Pós-doutor em Educação – Professor Orientador. **UNILAB.**
E-mail: roberto@unilab.edu.br

RESUMO

Os graves problemas ambientais visíveis aos nossos olhos, tem resquícios na velocidade do processo de desenvolvimento econômico e tecnológico dos países desenvolvidos e em desenvolvimentos controlado por um sistema capitalista industrial de produção em massa de bens não-*duráveis* que induz a população ao consumo exagerado, indo na contramão da sustentabilidade. Não existe uma cultura nem práticas educativas que determinem o descarte adequado dos resíduos sólidos. Esse modo de vida no qual o homem explora os recursos naturais levou o planeta a uma situação de crise ambiental. Neste trabalho, objetivou-se apresentar a educação ambiental como ponto de partida para a solução dos danos causados ao meio ambiente e ao próprio homem. O processo dessa produção acadêmica foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica referenciando a necessidade da implantação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino da educação básica, como também apontando para o fortalecimento de políticas públicas sustentáveis que garantam o equilíbrio do ecossistema para permitir que as gerações futuras venham a ter melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Desastres ambientais. Educação ambiental. Sustentabilidade.

Introdução

Os assuntos que dizem respeito aos problemas ambientais vêm ganhando destaque tanto no cotidiano da sociedade como nas redes sociais, isto significa dizer que há uma preocupação em defesa de um ecossistema saudável e equilibrado. Sabe-se que existe uma agenda que estabelece compromissos governamentais e empresariais com metas a serem cumpridas, mas que ao logo dos anos vem se arrastando em passos lentos enquanto que a resposta a esse descaso se torna cada vez mais agravante. Partindo desse contexto, essa produção tem como objetivo destacar a importância da prática da Educação Ambiental no Sistema Educacional, abrangendo todas as modalidades de ensino.

Metodologicamente, este estudo é de cunho teórico-epistemológico, com base no método procedimental de estudo bibliográfico de natureza básica, com abordagem qualitativa, quanto ao problema e exploratório quanto aos objetivos. No tocante a coleta de informações, utilizou-se fontes secundárias de livros, legislação e documentos oficiais do poder público, o que permitiu uma interpretação com base em múltiplos conteúdos que apontam e fundamenta teoricamente a temática em epígrafe. O entrelaçar epistemológico nesse tipo de investigação impulsiona a um processo analítico dos conteúdos de forma intensa (CHIZZOTTI, 2011; GIL, 2010; MINAYO, 2005).

Para as técnicas de análise, primou-se pela análise com base na teoria crítico social de conteúdos em relação com a realidade contextual analisada. Lembrando que essa metodologia não se limita e nem tem por foco a unilateralidade, mas busca interpretar as diversas realidades expressas e discutidas a partir dos conteúdos interpretados (CHIZZOTTI, 2011).

Desse modo é possível se realizar uma pesquisa fundamentada em uma diversidade de episódios sociais, considerando as reflexões relevantes para o objeto de estudo investigado, além de permitir a coleta de diferentes tipos de informações e ter diversificadas conduções interpretativas visando a compreensão do social e do cientificamente validado (GIL, 2010; GODOY, 1995).

Educação ambiental

A Conferência Internacional de Estocolmo (1972), foi o ponto de partida que levou o governo brasileiro a preocupasse com a conscientização ambiental, criando uma legislação interna, aprovada na Constituição de 1988 que dispõe sobre a educação ambiental no artigo 225 (§ 1º, inciso VI) que propõe ao Poder Público a incumbência de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação ambiental" (BRASIL, 1998).

Diante da problemática acerca da situação agravante que se encontra o planeta recorremos a necessidade de implantar a Educação Ambiental nas instituições de ensino, objetivando o fortalecimento de ações coletivas para evitar e minimizar a crise ambiental. O problema é global, mas também é uma questão social e se cada comunidade, distrito, município, estado e país, através de uma educação de qualidade, fizeram sua parte teremos resultados positivos.

A educação forma indivíduos conscientes, capazes de ler e transformar o mundo, portanto torna-se viável o reconhecimento e a aplicabilidade de uma Educação Ambiental no Sistema Nacional de Educação como regem os primeiros artigos da Política Nacional de Educação Ambiental da Lei federal nº 9.795 de 1999.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

Didaticamente, compreende-se que a inclusão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) como componente curricular no sistema educacional conduz o educando aos conhecimentos acerca das questões ambientais, possibilitando ampliar sua visão sobre o meio ambiente como um todo, tornando-o um agente transformador e comprometido em zelar o espaço em que habita.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005), a “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. Conclui-se que a escola tem o dever de preparar o aluno para exercer sua cidadania, contribuindo para torna-se sujeito crítico, de direito e que participe ativamente nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos dentro de sua realidade.

Dessa forma, a escola como lugar de socialização e de exemplo, oportuniza o debate, a teoria e a prática, agregando valores éticos, morais e comportamentais, colaborando para a formação de cidadãos responsáveis, contudo trabalhar as questões ambientais no espaço escolar é conscientizar nossos discentes

sobre o consumo exagerado dos recursos, a perda da biodiversidade e a grave destruição do ecossistema. “A educação ambiental deve ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal ou informal” (GUIMARÃES, 2004, p. 82).

Considerando a profunda relação entre o homem, espaço e o tempo, espera-se da Educação Ambiental uma visão metodológica de compreensão de que a explosão dos recursos naturais configurados desordenadamente e o destino dos resíduos sólidos realizados de forma inadequada tem, ao longo do tempo, afetado drasticamente o meio ambiente, trazendo consequências negativas para o homem e para a biodiversidade do sistema ecológico. Deste modo, a educação para o meio ambiente fruto da Conferência de Belgrado em 1975 tem como objetivo:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam. (UNESCO, 2005, p. 116).

Por essa razão, é fundamental a implementação da Educação Ambiental no Sistema de Educação Básica, ficando a cargo da responsabilidade das esferas Federal, Estadual e Municipal essa ação. É importante reconhecer que ela pode transformar hábitos e atitudes mesmo que seja a longo prazo. A práxis e o esforço de um trabalho contínuo de conscientização leva os indivíduos à mudança de posturas e comportamentos sociais, colaborando para a constituição de uma sociedade justa, em um ambiente saudável e, acima de tudo, sustentável.

A Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, em Tbilisi, Georgia (ex-URSS) afirma que:

A educação ambiental é considerada um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do meio ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tomam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 1992, p. 92).

Somos cientes de que um projeto de educação direcionado às questões ambientais, provoca na comunidade escolar uma compreensão dos problemas causados pela ação humana na natureza, levando-os transformação de uma filosofia de vida e conscientização de sua responsabilidade de cuidado com o planeta, sensibilizando-os a repensar as suas atitudes, mantendo assim o compromisso social com o meio ambiente e participação na defesa da qualidade de vida.

Com esse princípio, podemos afirmar que a educação ambiental é componente necessário para reiterar o mapa crescente do desgaste socioambiental na atualidade, no entanto, por si não é suficiente. Como afirma Tamaio (2000), é apenas, “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”. Nesse sentido, além da extensão da escola, é preciso políticas públicas evidentes que garantam a sobrevivência da biodiversidade, a vida e bem-estar das gerações do presente e do futuro.

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da

ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendenções e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil. (LEFF, 2001, p. 61-62).

Considera-se a escola um espaço físico que rege as práticas políticas-pedagógicas da Educação Ambiental, todavia é necessária uma sistematização entre sociedade civil e órgãos governamentais que devem incrementar leis que garantam a permanência do controle de ações ambientalistas com mais rigor, que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do sistema global promovendo prosperidade, bem-estar e proteção ao meio ambiente.

Alerta-se essencialmente para a necessidade da elaboração de um plano de desenvolvimento econômico que promova a conservação dos recursos naturais, levando ao processo de igualdade social e, propiciar relações mais humanas e justas entre os indivíduos, e destes com o seu meio natural a caminho da sustentabilidade social (DIAS, 1992, 16).

Sustentabilidade: a esperança de um futuro melhor

A Educação Ambiental, como já foi apresentada, é um excelente instrumento para a promoção do desenvolvimento sustentável, no entanto, é importante compreendermos o que é esse desenvolvimento sustentável. O que é sustentabilidade?

Após esses questionamentos, é natural analisarmos o mundo em que vivemos, e pontuar uma série de problemas relacionados ao meio ambiente, ou seja, um conjunto de fatores que colocam em risco o equilíbrio de diversos ecossistemas, inclusive a manutenção da vida no planeta. Assim, é conveniente indagar: quais as causas e caminhos que devemos tomar para reverter esse quadro? Assim, Roos e Becker (2012) relatam que:

Tais problemas se devem a danosa influência do modo de vida que a humanidade escolheu para seguir, este que promove uma grande utilização exacerbada dos recursos naturais que nosso mundo tem a oferecer e, por isso mesmo, esse mesmo planeta que nos mantém, tende a querer que a nossa presença não seja mais parte integrante dele, como se fôssemos um corpo estranho. (ROOS; ECKER, 2012, p. 858).

O conceito de desenvolvimento sustentável não é algo novo. Em 1987 foi divulgado o Relatório Brundtland, intitulado *Nosso Futuro*, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento formada pela ONU (1988), onde apresentava as necessidades urgentes que promovessem garantias para as futuras gerações, neste sentido, “desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46).

O referido relatório trazia uma visão crítica diante das características de desenvolvimento adotado tanto pelos países industrializados quanto pelos países em desenvolvimento, pontuando que a natureza não pode pagar o preço em nome de um desenvolvimento econômico desenfreado, assim, a Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento considera que:

[...]o desenvolvimento sustentável não deve pôr em risco os sistemas naturais que sustentam a vida na Terra: a atmosfera, as águas, os solos e os seres vivos um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 49).

Todos os princípios que promovem a sustentabilidade, apresentam como elemento primordial proteger todas as espécies de vida no planeta, possibilitando assim, uma qualidade de vida para as presentes e futuras gerações, sendo que esse pensamento de proteger e garantir a permanência da vida, veio a partir do momento em que a sociedade percebe que é necessário uma reflexão do ponto de vista socioeconômico, neste sentido, Souza (2020) citando o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2001, p. 260) relata que:

[...] As perspectivas de um futuro de escassez e de grandes desequilíbrios socioambientais apontam para a necessidade urgente de atitudes que valorizem o meio e todas as suas formas de vida. É fundamental: • Reduzir bruscamente nossas fontes poluidoras, sejam estas de resíduos sólidos, líquidos ou gasosos; • Minimizar nossos desperdícios, reciclar e reaproveitar ao máximo os recursos já explorados; • Preservar e conservar ambientes naturais para garantirmos a manutenção de serviços ambientais de inestimável importância como, estabilidade climática, qualidade dos recursos hídricos, de solo e de ar; • Modificar nosso atual modelo de desenvolvimento econômico e encontrar o caminho para um modelo socialmente mais justo, ecologicamente mais saudável e economicamente viável.

Desta forma todas as nações devem se sentir corresponsáveis pelo futuro do planeta sugerindo meios para desencadear ações de sustentabilidade, sendo esse o diferencial do ponto de vista socioambiental, assim, Cavalcanti (1997), abordando sobre sustentabilidade, afirma que:

O tema sustentabilidade se confronta com o que Beck denomina de paradigma da sociedade em risco. Isto implica a necessidade da multiplicação de práticas sociais pautadas pela ampliação do direito à informação e de educação ambiental numa perspectiva integrada. Trata-se de potencializar iniciativas a partir do suposto de que maior acesso à informação e transparência na gestão dos problemas ambientais urbanos pode implicar uma reorganização de poder e autoridade. (CAVALCANTI, 1997, p. 386-387).

Neste sentido, pontuamos que a sustentabilidade é um processo dinâmico que deve atingir as diversas estruturas socio-culturais, incluindo todos os elementos necessários para a eficácia da transformação da sociedade, ou seja, trata-se de promover a consciência ambiental em todos os campos da sociedade, integrando a população dentro do processo, como uma forma de garantir a corresponsabilidade pela manutenção de um sistema equilibrado na promoção do desenvolvimento a partir da sustentabilidade. Neste sentido, Jacobi (2003) relata que,

[...] a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvol-

vimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento. (JACOBI, 2003, p. 195).

O caminho a ser percorrido passa basicamente por uma mudança de atitude de todos os envolvidos, possibilitando uma transparência na gestão ambiental, tendo a sustentabilidade “como novo critério básico e integrador precisa estimular permanentemente as responsabilidades éticas, na medida em que a ênfase nos aspectos extra econômicos serve para reconsiderar os aspectos relacionados com a equidade, a justiça social e a própria ética dos seres vivos” (JACOBI, 2003, p. 196).

Resultados e discussão

O Planeta Terra também conhecido como “Planeta Azul”, é considerado a moradia terrena, presente do criador, perfeitamente adequada há todas as espécies de seres vivos, inclusive ao homem, pronto para sua sobrevivência e de seus descendentes. Um ambiente formado por um sistema que abriga milhões de organismos vivos que interagem entre si dentro de um ecossistema, permitindo o equilíbrio natural do meio ambiente, no entanto ao longo de sua existência, as ações do homem têm permanentemente contribuído para sua degradação.

Por muitos anos, essa relação dos seres humanos com esse ambiente, era desfrutar da natureza apenas o que lhes eram convenientes a sua subsistência. Com a sua evolução cultural, as técnicas agrícolas, o aumento populacional, o surgimento da escrita, o desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, as

organizações sociais, houve uma mudança na forma do homem interagir com o meio, porém podemos considerar que uma significativa mudança entre o homem e a natureza se deu a partir das ideias antropocêntricas e racionais colocando o homem como “centro do mundo”. Esse privilégio fortaleceu o poder e o direito de apropriação da natureza para o bem do desenvolvimento de suas atividades.

Posteriormente, com o advento da primeira revolução industrial e as novas tecnologias, a relação homem /natureza passa a ser apoiada na obtenção do lucro cada vez mais voltada para a exploração dos recursos naturais sem nenhum planejamento estratégico de cuidado, tornando-se cada vez mais evidenciada a deterioração do planeta proporcionada pelas devoradoras ações humanas, provocando danos irreparáveis a natureza pelos usos e desusos feitos de forma inadequada prejudicando todo o sistema ecológico.

Uma das questões basilares dessa conjuntura está alicerçada no sistema econômico capitalista hoje globalizado que cada vez mais se sobrepõe às questões ambientais e sociais. Esse espaço rico em biodiversidade é limitado, porém a sociedade tem consumido além do que o planeta consegue regenerar e, essas ações vêm, durante séculos, esgotando os recursos nele existentes, trazendo graves problemas ao meio ambiente que refletem diretamente na vida da humanidade (BRASIL, 1995).

Os resultados desses excedentes desastres ambientais podem ser vistos na vastidão de áreas desmatadas, através das queimadas, do esgotamento do solo, na poluição dos rios, mares e do ar, etc. Tudo isso deixa consequências graves ao meio ambiente, dentre elas podemos citar: as inundações, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, aumento do efeito estufa, chuvas ácidas, redução dos mananciais, extinção das espécies, dentre

outras. Essas intensas ações têm se tornado cada vez mais agravantes e evidentes, vistos através dos impactos negativos causados à natureza.

Partindo dessas observações, surgem as primeiras preocupações com o caos que está se tornando o planeta. Cientistas, ambientalistas e pesquisadores alertam para a necessidade de se buscar estratégias para manter o equilíbrio do meio ambiente e garantir sua sustentabilidade antes que seja tarde, e que as transformações causadas pelo homem à natureza se tornem irreversíveis.

Com esta preocupação, iniciaram-se debates mundiais sobre as questões ambientais promovidos pela Organização das Nações Unidas – ONU, reunindo autoridades e representantes nacionais e internacionais objetivando criar metas em torno de temas alusivos ao combate a destruição dos recursos naturais e à preservação do meio ambiente e, sobretudo, a vida do planeta.

Enfim, nasce a primeira discussão de alerta e preocupações a esses problemas com a Conferência das Nações Unidas, centrada em Estocolmo em 1972 (GARCIA, 2011).

Consequentemente surge a ECO-92 sediada no Rio de Janeiro em 1992, seguida da **Rio+10** que ocorreu na África do Sul, em 2002, e a última também no Rio de Janeiro em 2012 denominada de Rio+20. Cada uma destacando política públicas com base em metas de compromisso de uma agenda para contenção das crises ambientais em busca de um desenvolvimento sustentável.

Este ano, comemora-se 50 anos da primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente como também da criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e diante a essa histórica celebração, percebe-se que alguns países ainda não conseguiram cumprir suas promessas,

daí fica a seguinte indagação: Será que os interesses, as ações e os investimentos estão sendo suficientes diante do agravante problema, ou nossos governantes falharam na sua eficácia?

É perceptível que as metas propostas não foram efetivadas já que no recente encontro internacional que reuniu cerca de 122 países realizado nos dias 02 e 03 de junho deste ano, em Estocolmo-Suécia cujo tema “Estocolmo+50: um planeta saudável para a prosperidade de todos e todas — nossa responsabilidade”, nos aponta três pontos que estão afetando gravemente o nosso planeta: “a mudança climática”, “perda de natureza e biodiversidade” e “poluição e resíduos”, que nos levam a refletir sobre as ações imprudentes do homem sobre o meio ambiente.

Isso é um apelo a sociedade civil, empresarial e governamental, a priorizar com urgência o cumprimento da “Agenda 2030”, convidando a sociedade de forma geral a se mobilizarem, em busca de ações de intervenções, fazendo jus a essa realidade em busca da sustentabilidade.

Considerações finais

O presente trabalho propõe uma reflexão comparativa de como era ecologicamente o planeta Terra e como se encontra na atualidade. Segundo os preceitos bíblicos, o que era para ser um paraíso, se tornou um caos pelas ações antrópicas e que, segundo especialistas, se não agirmos em combate a essa destruição estaremos caminhando para o fim toda a sua existência.

Ao longo da história o homem agia de forma modesta ao explorar o meio ao seu redor. Os desastres naturais, ao seu senso comum e dogmas religiosas eram castigos divinos, não percebiam que a gravidade das catástrofes ambientais que afetavam gradativamente o ecossistema eram conseqüências das ações humanas.

Como o passar do tempo, o poder, o egoísmo, a ganância, como também a falta de consciência e de conhecimento, prevaleceram em relação aos valores humanos levando a degradação do meio ambiente. Hoje em nome das futuras gerações e da sustentabilidade do planeta, são necessárias urgentes políticas públicas de intervenções as ações desastrosas do homem sobre a natureza.

Concluimos assegurando que o desafio para uma política da sustentabilidade, estar amparada na Educação Ambiental e sobre tudo no compromisso governamental de cumprir as metas estabelecidas na agenda 30 na perspectiva de combate e prevenção dos problemas ambientais, assegurando assim, melhor qualidade de vida para todos os seres do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9597/99, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano nacional de saúde e ambiente no desenvolvimento sustentável diretrizes para implantação**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, IMESP, 1988. Cap. II Art. 196 e Cap. IV art. 225,1988.

BRASIL. **Lei 9795/99**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

GARCIA, Denise Schmitt Siqueira. **El Principio de sostenibilidad y los Puertos: A Atividade Portuária com garantidora da dimensão econômica e social do Princípio da Sustentabilidade**. 2011. 451 f. Tese (Doutorado) – Curso de Derecho, Departamento de Facultad de Derecho, Universidad de Alicante, Espanha, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, p. 189-206, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Rio+20**. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumo-a-um-futuro-sustentavel/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spod. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, p. 857-866, 2012.

SOUZA, Fernanda Rodrigues da Silva. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: UMA INTERVENÇÃO EMERGENTE NA ESCOLA**. *Revbea*, São Paulo, V. 15, No 3: 115-121, 2020.

TAMAIO, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablumme, WWF, 2002.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005.

AS BRINCADEIRAS E A QUESTÃO DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DA ESCOLA: CONVERSA COM OS PROFESSORES

Eliomar Araújo de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Pública de Sobral.

E-mail: eliomars014@gmail.com

Eduarda da Silva Araújo

Especialista em Educação e Direitos Humanos, Diversidade e Questões Etnico-Sociais ou Raciais – Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Pedagogia (UVA). Professor da Rede Pública de Groaíras

E-mail: eduardaaraujo7777@gmail.com

Elieuda da Silva Costa

Especialista em Educação e Direitos Humanos, Diversidade e Questões Etnico-Sociais ou Raciais – Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Pedagogia (UVA). Professor da Rede Pública de Moraújo

E-mail: elieudasilva31@gmail.com

Railane Bento Vieira Sabóia

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Plano de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PARFOR/UVA)

E-mail: railane.v.saboia@gmail.com

RESUMO

A pesquisa trata sobre as brincadeiras que acontecem em sala de aula com as crianças a partir do olhar docente envolvendo as questões de gênero. Tendo como objetivo investigar como acontecem as brincadeiras e as relações de gênero em sala de aula da Educação Básica. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou-se de aplicação de questionários a quatro professores de escolas públicas de municípios diferentes situados no estado do Ceará. Através da análise dos questionários pode-se perceber que os professores

pesquisados mesclam a sua prática em brincadeiras e atividades lúdicas direcionadas, todas envolvendo o coletivo, ou seja, as atividades citadas permitem tanto os meninos, quanto as meninas participarem. Portanto, mesmo diante de uma cultura lúdica presenciada na escola, onde os conteúdos são pensados em alguns momentos como brincadeiras sem distinção de gênero, há que se reforçar a urgência de repensar o brincar na escola, em que a criança possa ser criança, vivenciando e explorando todas as suas potencialidades.

Palavras-Chave: Prática docente. Gênero. Brincadeiras. Educação Básica.

Introdução

Quando se fala em brincadeiras nos remetemos logo a nossa infância, as nossas raízes criancieiras como nos diz Manoel de Barros (2018), quem não brincou? E neste brincar, que brincadeiras fizeram parte da nossa infância? Havia a separação de gênero no brincar pelas crianças ou era algo imposto pela sociedade e cultura? E como a escola manifestava essas concepções?

O brincar para a criança é uma atividade livre de preconceitos, de regras sociais, em que predomina a criatividade e a liberdade de ser quem quiser, de fazer o que quiser conforme sua imaginação coordenar, envoltos em uma cultura lúdica como destaca Kishimoto (2013).

É sobre essa cultura lúdica que chega na escola que nos deteremos a falar, especificamente, sobre as brincadeiras que acontecem em sala de aula com as crianças da Educação Básica envolvendo as questões de gênero. Quando o brincar é associado ao processo de ensino-aprendizagem. Pois ainda é muito presente e constante a separação em algumas brincadeiras em que meninos brincam de bola e meninas de boneca, tendo uma

construção social que impõe os tipos de brincadeiras que cada um deve brincar.

Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar como acontecem as brincadeiras e as relações de gênero em sala de aula da Educação Básica, especificamente a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada através de aplicação de questionários a quatro professores da Educação Básica, na tentativa de responder os questionamentos, de que forma os professores percebem as relações de gênero nas brincadeiras das crianças? E como ele, enquanto educador, conduz a questão de gênero em sua prática pedagógica?

Quando se trata de gênero na escola, embora se tenha mudado alguns comportamentos, principalmente quando envolvem o brincar nesse espaço, ainda se vê práticas reproduzidas com a distinção de gênero ou o reforço dos ditos padrões de comportamento para meninos e meninas. Segundo Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.

É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott (1995), gênero pode ser entendido como a organização social da diferença sexual.

Entretanto ao falar da questão de gênero no espaço escolar, espera-se que as diferenças e particularidades de cada criança sejam respeitadas, bem como as suas manifestações no brincar e suas múltiplas experiências culturais e sociais, considerando-as

como sujeitos históricos, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

Deste modo, o brincar na escola assume um papel educativo, quando considerados os contextos situados, onde a aprendizagem se revela nas diferentes possibilidades que a ludicidade apresenta. Kishimoto (2013) destaca seis pontos que se pode relacionar o brincar com o processo de ensino-aprendizagem, quais sejam, a imaginação, a regra, a decisão do brincante, envolvimento e prazer, natureza social e cultural e por fim, a categorização que pode auxiliar na solução de problemas, da qual se defende que a liberdade é condição essencial da expressão lúdica.

O que se pode perceber é que quando tratamos de educação lúdica as brincadeiras devem privilegiar o bem-estar das crianças, sem distinção de gênero, raça, etnia ou qualquer outra forma de discriminação e na escola deve ser regra esse acolhimento e compreensão no processo de ensino-aprendizagem.

Os caminhos da pesquisa

O trabalho de natureza qualitativa visa apresentar uma pesquisa de campo realizada com quatro (04) professores de escolas públicas municipais das cidades de Sobral, Groaíras, Coreaú e Moraújo, todas situadas no estado do Ceará, sobre suas percepções em relação às questões de gênero e as brincadeiras vivenciadas em sala de aula por crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa segundo Triviños (1987) se preocupa com o processo, com os significados, utiliza-se geralmente da interpretação para compreender seus dados.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro (04) professores, de idade entre vinte e oito (28) a trinta e cinco (35)

anos, sendo um (01) do sexo masculino e três (03) do sexo feminino. Cada professor (a) atua em um dos municípios citados. Destes, dois atuam na Educação Infantil e dois nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado com quatro questões abertas. O questionário, segundo Farias et al. (2010, p. 78) “[...]consiste em um conjunto de determinado assunto. Pode ser respondido com ou sem a presença do pesquisador e assumir formato impresso ou eletrônico”. Os questionários podem ter questões do tipo fechada, aberta ou mista. (FARIAS et al., 2010).

Como postura de ética e respeito a identidade dos participantes da pesquisa utilizaremos a abreviatura de professor e um número respectivamente, como Prof. 1, 2, 3 e 4.

O gênero e o brincar em sala de aula: alguns apontamentos nas falas dos (as) professores (as)

No questionário aplicado com os professores todas as questões eram direcionadas a temática gênero e o brincar no espaço escolar. A primeira questão tratava sobre as brincadeiras que eles mais vivenciavam com as crianças, tivemos como resposta:

“Vivo e morto; Dentro e fora; balão; Bingo de letras; bingo de números; bingo das cores; quebra-cabeça” (Prof. 1).

“Brincadeiras em círculo com leituras de texto e interpretação. Brincadeira do repolho. O repolho é formado por folhas de papel com frases escritas” (Prof. 2).

“Uma das brincadeiras mais usadas é o faz de conta, onde a criança estimula o raciocínio e a imaginação, e busca através do brincar de

fatos acontecidos no seu cotidiano. Estimulando assim o seu desenvolvimento” (Prof. 3).

“Bingo com operações matemáticas, jogos da trilha com palavras e números, boliche com palavras e números, dominó com letras e números, uso de material concreto: Material dourado, Ábaco, Geoplano” (Prof. 4).

Nas falas dos professores é perceptível que eles mesclam na sua prática brincadeiras e atividades lúdicas direcionadas, todas envolvendo o coletivo, ou seja, as atividades citadas permitem tanto os meninos, quanto as meninas participarem, sem distinção ou restrição. Podemos perceber nas brincadeiras citadas algumas categorias, tais como o brincar sócio dramático, o faz de conta, citado pelo professor 3, que segundo Smith (2006) esse tipo de brincar acontece mais na pré-escola, onde a maioria das brincadeiras são simbólicas. E favorece tanto o desenvolvimento da linguagem, quanto da vivência de experimentar diferentes papéis sociais.

O brincar construtivo, abordado pelos professores 1, 2 e 4, são as brincadeiras com um objetivo de aprendizagem, tais como, bingo de letras, brincadeira do repolho e jogos da trilha com palavras e números. Sobre isso, Smith (2006, p. 27) vem reforçar que “[...] O brincar construtivo pode incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos” (SMITH, 2006, p. 27).

E o brincar físico, também apontado pelo professor 1, nas brincadeiras de vivo e morto, já que envolve a musculatura, atividade essencial para trabalhar a coordenação motora e espacial das crianças na Educação Infantil (SMITH, 2006).

No entanto, há que se ter cuidado nas propostas lúdicas em sala de aula, no brincar que é possibilitado às crianças, será

que estamos promovendo experiências brincantes significativas para as crianças ou estamos apenas tornando os conteúdos mais atrativos? Experiências que movimentam a criança a viver a infância nas suas diferentes manifestações, explorando, imaginando, criando, descobrindo, permitindo a elas serem simplesmente crianças e não apenas alunos, como nos ensina Fochi e Pareja (2020).

A segunda questão tratava sobre as diferenças nas brincadeiras de meninos e meninas na sala de aula, vejamos as falas dos entrevistados:

“Não, todas as brincadeiras que fazemos é voltadas para meninos e meninas, a gente explica como é a brincadeira que não temos preferência, todos podem brincar da mesma maneira, porque devemos planejar brincadeiras que eles possam brincar juntos e não separados” (Prof. 1).

“Sim, são formados grupos de meninos e meninas para uma competição, onde trabalhamos leitura, contação de história e compreensão” (Prof. 2).

“Não, quando brincam de faz de conta, elas se socializam entre si e cada criança trás para a brincadeira o que gosta de fazer” (Prof. 3).

“Não. O objetivo das brincadeiras é fazer a socialização entre eles, aprenderem de forma divertida e lúdica” (Prof. 4).

Podemos observar que a maioria dos entrevistados procura promover a inclusão de todos, deixando-os de forma livre para socializar uns com os outros. Porém o professor 2, que apresenta uma brincadeira aparentemente inocente, faz a separação de gênero, o que pode gerar até mesmo um desconforto para alguns alunos, que mesmo com pouca idade podem não se identificar com o grupo a qual foi direcionado a participar e ainda, reforçar a diferenciação de gêneros e comportamentos.

Kishimoto e Ono (2008) destacam que para a criança o brincar é livre dessa distinção, porém os estereótipos de gênero nos brinquedos e brincadeiras é uma imposição da cultura e da sociedade, mas que não deve ser a regra da escola.

A terceira pergunta se referia em compreender se os meninos e meninas brincavam juntos, e as respostas foram as seguintes:

“Sim, porque todos as brincadeiras que planejamos devemos envolver as crianças no brincar juntas e não deve ter separação. Eles tem que entender que devemos estar sempre unidos e até em brincar juntos, planejar sempre brincadeiras que eles se envolvam o máximo e sempre ajudando uns aos outros” (Prof. 1).

“Também, vai depender do jogo” (Prof. 2).

“Sim, busco sempre incentivar a participação de todos, até mesmo para o seu processo de interação” (Prof. 3).

“Sim. Para que eles não sintam diferença entre eles, com respeito, confiança e amizade” (Prof. 4).

Percebemos que a maioria dos entrevistados procura sempre quebrar os paradigmas de que meninos brincam com meninos e meninas com meninas, e proporcionam a interação de todos nas mesmas brincadeiras, promovendo assim um convívio entre as crianças, sem gerar nas suas cabeças a separação de gênero. No entanto, o professor 2 em sua resposta deixa transparecer que em sua prática há separação de gênero nas brincadeiras desenvolvidas em sua sala de aula.

Sobre essas falas há que se considerar alguns fatores, a compreensão dos professores em trabalhar atividades coletivas com as crianças, a dificuldade de promover situações em que as crianças interajam entre si, até mesmo por conta da realidade da escola pública, onde se tem turmas numerosas, foco nos re-

sultados, ênfase no ensino de língua portuguesa e matemática e as metas, mesmo na Educação Infantil, o que sobrecarrega os professores de muitas atribuições e dificulta proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor considerando a criança. Entretanto, mesmo diante disso, resta a eles esse driblar de algumas atividades lúdicas coletivas para promover a alegria e aprendizagem das crianças.

A quarta pergunta focou em saber se nas brincadeiras de um grupo de meninos ou de meninas esses permitiam a integração de outras crianças de gênero diferente e, como isso acontecia, assim tivemos:

“Sim, porque sempre eles brincam juntos e sempre dividem os mesmos brinquedos com os colegas, não devemos dizer que a criança não pode brincar com o colega porque é de outro sexo, devemos sempre orientar que devemos nos divertir da maneira certa, e sempre brincar com meninas e meninos” (Prof. 1).

“Sim eles interagem muito bem uns com os outros.” (Prof. 2)

“Sim, o processo de interação sempre acontece isso, mas busco mediar para que haja uma boa interação entre os mesmos. A fim de que tenha um bom desempenho na sua socialização e aprendizagem” (Prof. 3).

“Sim, quando chega o dia das crianças, os professores juntam duas salas e a interação dessas salas é ótima” (Prof. 4).

Podemos perceber através da fala que esses professores têm a preocupação de promover a interação de todas as crianças nas brincadeiras, até mesmo no brincar livre, do qual pode acontecer a exclusão de algum dos alunos por algum motivo de etnia, gênero ou raça. Neste sentido, Wajskop (1995) fala sobre a importância do brincar, que colabora diretamente na formação do ser social que cada criança desenvolve.

Podemos constatar que mesmo na fala do professor 2 que nas questões anteriores diz fazer a separação por gênero nas brincadeiras, isso não impede que aconteça a interação dos alunos, não havendo separação/exclusão de nenhuma criança, mesmo em casos de crianças que não são do convívio dos demais.

Assim, Wajskop (1995, p. 67) fala que “a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária [...]”, ou seja, quando se permite às crianças expressarem livremente o brincar, o mundo se torna pequeno para o que eles podem construir e, em se tratando do espaço escolar muito se tem que avançar, mesmo os professores tendo a preocupação de não promover a distinção de gênero nas atividades lúdicas, se sabe que outros fatores podem reforçar alguns comportamentos e que o próprio conceito de brincar precisa ser ressignificado neste processo de aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa aqui delineada nos trouxe a compreensão de como a relação de gênero e o brincar acontecem nas escolas através do olhar dos docentes e o quanto ainda é preciso falar, estudar, pesquisar sobre esta temática.

Com as informações obtidas ficou evidente que as propostas lúdicas promovidas pelos professores em suas práticas possibilitam às crianças desenvolverem uma aprendizagem no coletivo, no entanto, ainda se situa distante do que seja o brincar na infância, já que algumas brincadeiras desenvolvidas são pensadas com uma intencionalidade didática e conteudista, não considerando a criança em si e suas diferentes manifestações brincantes.

Os professores, mesmo diante do desafio de ensinar uma turma numerosa, de exigências por resultados, metas, possibilitam em meio a pressão de conteúdos um movimento lúdico como forma de levar alegria e aprendizado para as crianças, não distinguindo o gênero e incentivando a interação entre eles. Entretanto, ressaltamos que a possibilidade de aprender brincando é um modo mais significativo de obter conhecimentos, no entanto, ressaltamos a importância de deixar as crianças livres para que elas possam aprender sozinhas ou com os colegas e não só com os adultos.

Portanto, mesmo diante de uma cultura lúdica presencial na escola, onde os conteúdos são pensados em alguns momentos como brincadeiras sem distinção de gênero, há que se reforçar a urgência de repensar o brincar na escola, em que a criança possa ser criança, vivenciando e explorando todas as suas potencialidades.

Referências

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 ago. 2022.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; SALES, J. A. M. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-

-THERRIEN, S. M. (orgs). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (p. 67-92).

FOCHI, P. PAREJA, J. A Educação Infantil e as Cem Linguagens. Live. In: **Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2s8h1rbA-4Vg&t=1189s> Acesso em: 19 ago. 2022.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) – set./dez. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a11.pdf>> Acesso em 12 Abr. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar, letramento e infância**. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Tradução. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/p/a/pag_selec_4_o.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

SMITH, P. K. O Brincar e o uso do brincar. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. [et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artmed, 2016.

WAJSKOP, G. **O brincar na Educação Infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, Fev. 1995. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859>> Acesso em: 03 Abr. 2018

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.71-99, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA: (RE)PENSAR A HUMANIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Jaqueline de Melo Araújo Nascimento

Estudante do Curso de Pedagogia (UESPI)
E-mail: jaquelinenascimento@aluno.uespi.br

Samantha Stefany Sousa Barros

Estudante do Curso de Pedagogia (UESPI)
E-mail: samanthastefany@aluno.uespi.br

Zilda Tizziana Santos Araújo

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

RESUMO

A cultura, humanização, diálogo, libertação, emancipação são vocábulos e expressões que marcaram a trajetória e a obra de Paulo Freire em muitos de seus livros, textos e escritos. Representam também objetivos políticos essenciais empreendidos pelo movimento LGBTQIA + (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero) no Brasil e no mundo. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo discutir a equidade de gênero como uma prioridade no plano educacional, além de investigar abordagens técnico-metodológicas no tocante a estratégias de inclusão e de desconstrução de preconceitos nos âmbitos da educação. A pesquisa tratou-se de uma produção de dados, de caráter qualitativo, em que se baseia por intermédio de uma entrevista com uma participante. A amostra foi realizada com uma (01) coordenadora da área da educação em uma escola da rede pública estadual de Piripiri-PI, no mês de agosto do ano de 2022. Dessa forma, a participante demonstrou em sua fala que é primordial assuntos como estes serem expostos no âmbito escolar e compartilhado com toda a comunidade escolar. Portanto, trabalhar gênero e sexualidade nas escolas

se configura como prática de educação libertadora, dado o fato de que tais padrões se construíram com base em opressões sociais, apenas com o educar sobre o tema é que conseguiremos romper o ciclo de opressão.

Palavras-chave: Humanização. Inclusão. Respeito. Gênero.

Introdução

Atualmente a cultura, humanização, diálogo, libertação, emancipação são vocábulos e expressões que marcaram a trajetória e a obra de Paulo Freire em muitos de seus livros, textos e escritos. Representam também objetivos políticos essenciais empreendidos pelo movimento LGBTQIA + no Brasil e no mundo. A escola, instituição que tem como missão formar sujeitos e promover cidadania, pode e deve contribuir, refletindo sobre os processos estigmatizantes que atingem as pessoas com práticas e desejos homossexuais.

Embora em muitas de suas obras Paulo Freire não tenha falado e deixado explícito ou discutido claramente sobre as identidades ou movimento, mas isso não quer dizer que dentro dos seus escritos ele não aborda sobre uma problemática tão vivenciada nas escolas. Essa sintonia no pensamento de Paulo Freire sobre a humanidade e a capacidade latente de nos humanizarmos, através do diálogo e da educação libertadora, aliada ao protagonismo de milhões de LGBTQIA+ que militam, em diferentes locais do mundo na intenção de conquistar o princípio básico da dignidade humana, da igualdade de direitos e da cultura de paz, ou seja, à emancipação e à humanização, nos motivam a desenvolver (re)leituras do educador pernambucano numa perspectiva reflexiva, problematizadora e, sobretudo, esperançosa, acerca da conquista exitosa da igualdade.

de de direitos e da cultura da paz, sob o viés da dignidade da pessoa humana.

Não é de hoje que grupos sociais historicamente excluídos dentro do sistema social vigente reivindicam direitos e condições de igualdade perante a sociedade excludente, exigindo respeito à sua cidadania, subjetividade e diferença; fundamentam-se na compreensão de que o ser humano é diversificado e que jamais se encontrará um sujeito igual ao outro. Por isso, é de fundamental importância que todos tenham seu lugar e dignidade reconhecidos e respeitados.

Posto isso, sobrevém a necessidade de abordar o cenário de gênero e sexualidade e a disponibilidade na evolução do currículo escolar e de práticas pedagógicas no enfrentamento à homofobia, com o objetivo de discutir a equidade de gênero como uma prioridade no plano educacional, além de investigar abordagens técnico-metodológicas no tocante a estratégias de inclusão e de desconstrução de preconceitos nos âmbitos da educação.

Considerando tratar-se de tema ainda muito sensível, frequentemente evitado em determinados ambientes, a relevância do presente estudo está em falar sobre a questão de gênero no processo de ensino escolar, uma vez que a construção de conhecimento e informações acerca da diversidade social é algo que pode ser ensinado e, conseqüentemente, assimilado pelos educandos, o que contribui para a formação de indivíduos que respeitam o direito e a liberdade do próximo.

Desenvolvimento

Tratou-se de uma produção de dados, de caráter qualitativo, em que se baseia por intermédio de uma entrevista com uma participante. Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa

pode ser entendida como pesquisas qualitativas de campo, em que exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram a complexidade de um problema.

A amostra foi realizada com uma (01) coordenadora da área da educação em uma escola da rede pública estadual de Piripiri-PI, no mês de agosto no ano de 2022. Posteriormente, realizou-se uma entrevista semiestruturada, sendo dada à formulação de perguntas de acordo com o tema a ser investigado (MANZINI, 2003), com a coordenadora, contendo 08 questões, onde conheceu-se um pouco da realidade da escola e como a mesma lida com todas essas questões.

Noutro giro, tem-se que as transformações são inerentes à história e à cultura e, nos últimos tempos, elas têm se tornado mais visíveis e postas em ação, questionando teorias e conceitos, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais, a fim de expor outros modos de viver conforme suas estéticas, éticas e identidades, tornando evidente a diversidade cultural.

O diálogo, na perspectiva freireana, enquanto forma de intervenção é promotor da autonomia (FREIRE, 2011b). Deste pensamento compreende-se que de acordo com Freire é importante haver uma troca de experiências e respeitar a autonomia de modo que cada pessoa tome suas decisões, sem haver necessidades de influências, onde isso deve ser intuito da escola, proporcionar ao educando a liberdade de expressões, proporcionando a exclusão de qualquer forma de preconceito.

Muito embora continue existindo as raízes tradicionais e conservadoras, reiteradas por várias gerações, é indispensável observar que, nos dias de hoje, pluralizaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade, e

daí vem a importância de refletir sobre seus possíveis significados para que sejam igualmente considerados, de modo que a escola contribua de forma positiva na vida das pessoas.

Segundo Freire (2011) também ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Isso quer dizer que é necessário como docente respeitar os discentes, visando- o como ser cultural, no qual independente de seu gênero deve aceitar-se.

Nesse sentido, o ambiente escolar tem um papel fundamental na quebra dessas diferenças, além de ser um fundamental instrumento na construção de valores e atitudes, permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, ao invés de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos, na qual como destaca Louro (1997, p. 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Dessa forma se faz necessário que esse ambiente seja plural de todas as formas, em que a respeito Guarcira Louro (1997, p.64 e 65) diz que:

Teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se

estamos nós próprias(o)s envolvidas(o)s nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas(o)s e que portanto, também nos dizem respeito.

Posto isso e considerando tratar-se de tema ainda muito sensível, frequentemente evitado em determinados ambientes, a relevância do presente estudo está em falar sobre a questão de gênero no processo de ensino escolar, uma vez que a construção de conhecimento e informações acerca da diversidade social é algo que pode ser ensinado e, conseqüentemente, assimilado pelos educandos, o que contribui para a formação de indivíduos que respeitam o direito e a liberdade do próximo.

O intuito da pesquisa foi investigar abordagens técnico-metodológicas no tocante a estratégias de inclusão e de desconstrução de preconceitos nos âmbitos da educação. Logo, o agrupamento de dados foi realizado por meio de uma entrevista, em que se utilizou de falas da coordenadora para a amostra.

Esta pesquisa analisou as respostas da participante, onde pode-se perceber que na referida escola não acontecem casos de homofóbicos, se por ventura virem a acontecer a escola tomará as devidas providências em relação ao ocorrido. Na entrevista foi questionado como a coordenação pode está fazendo essa conscientização de igualdade para todos, a participante entrevistada relata:

Que essa intervenção, se dá por meio de palestras com outros profissionais, temas trabalhados em sala de aula.

Quando foi perguntado se existiam disciplinas ou eventos na escola que abordassem a temática da sexualidade a partici-

pante citou algumas disciplinas que contemplam essa temática como:

Projeto de vida, Sociologia e Áreas da linguagem

Percebemos que a educação, quando tratada com liberdade, respeito e autonomia, torna-se significativa para a transformação de realidades e dos indivíduos, podendo acarretar em mudanças significativas no mundo e no sistema, conforme salienta novamente Freire:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (2015, p. 96).

A educação existe para consolidar visões de mundo e de sociedade, conforme já foi ressaltado anteriormente; ela não é, nunca foi, nem nunca será um fator neutro ou isolado. Quando não serve às classes oprimidas, não busca a mudança direta da maneira de agir e pensar, não se propõe modificar o atual sistema; quando não permite às pessoas questionar o mundo criticamente, ela nada mais é do que mera reprodutora de opressões.

Segundo o Centro Nacional de Pesquisa em Currículo reconhece que a escola deve:

[...] ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade. Através do seu trabalho específico, a escola deve levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação. (CENPEC, 2000, p. 7)

Quando foi questionado para a coordenadora participante sobre como a escola trabalha no processo de inclusão para alunos declarados dentro do grupo de LGBTQIA +, a mesma cita:

Que até o momento os alunos aceitam e os tratam sem diferença.

Outro ponto importante nesta pesquisa foi onde foi feita a seguinte pergunta para a participante da pesquisa: A escola detectando que algum aluno possa está sofrendo com esses ataques dentro da instituição, qual seria a primeira medida tomada pela gestão e coordenação? A participante entrevistada relatou:

Chamar as partes envolvidas, conversar individualmente, aconselhar da melhor forma para obter o respeito e o bom andamento da instituição. Posteriormente realizar palestra, projetos com a temática.

A escola é um dos principais lugares da formação do cidadão; e instruir o aluno a respeitar a diversidade implica no processo de educação de um cidadão ético, o que consequentemente culminará em uma educação de qualidade, em uma sociedade mais digna, baseada no respeito às diferenças. Segundo Santos (1997, p. 122), sociólogo português, quando afirma a necessidade de articularmos políticas de igualdade e políticas de identidade, já que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza

Quando indagada sobre como sabemos que o acompanhamento, orientação e apoio dos pais/responsáveis é importante para os jovens nesse processo de aceitação de si mesmo, quando se identificam na comunidade LGBTQIA +. Assim, como a esco-

la atua para auxiliar nesse processo de mediação com a família?
A mesma informou:

Em casos de dificuldade de aceitação familiar, os responsáveis são chamados para uma conversa, orientação, apoio com a gestão e encaminhados para acompanhamento especializado com profissionais da equipe multiprofissional da 3º GRE.

Dessa forma, a participante demonstrou em sua fala que é primordial assuntos como estes serem expostos no âmbito escolar e compartilhado com toda a comunidade escolar. Educação libertadora nada mais é do que educar para que os indivíduos se libertem das amarras imaginárias que acreditam ter, que se libertem para que consigam iniciar a mudança radical do sistema. Logo, se gênero e sexualidade são fatores que geram opressão, eles necessitam ser desconstruídos, necessitam ter seus padrões rompidos para que a mudança ocorra. Nesse sentido, trabalhar gênero e sexualidade na escola se configura como prática de educação libertadora; dado o fato de que tais padrões se construíram com base em opressões sociais, apenas com o educar sobre o tema é que conseguiremos romper o ciclo de opressão.

Com essas reflexões, podemos dar início a uma grande quebra paradigmática, à medida que nos tornamos sujeitos de ação perante a educação como um todo, pois, como afirmou Freire (2015, p. 39): “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. E complementa tal ideia de maneira perfeita ao afirmar que: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39).

Considerações finais

De acordo com os estudos realizados acerca do tema e os teóricos elencados, observa-se que algumas escolas ainda não se sentem preparadas para abranger essa temática que se torna um tabu fortemente presente tanto na sociedade quanto na educação, distinguindo “brinquedos” para meninos e meninas, “cores”, entre outras situações que são estereotipadas no meio de convívio entre as pessoas.

Além disso, diante da entrevista realizada com a coordenadora de uma instituição, pode-se perceber que a mesma está segura e preparada para qualquer caso, ou seja, buscando trabalhar da melhor forma possível na quebra de paradigmas de gênero, procurando por meio de estratégias romper com o preconceito imposto pela sociedade.

É importante ressaltar que nesse processo de educação, a família também se torna a principal rede de apoio para que haja um diálogo entre os envolvidos, passando dessa forma uma segurança e buscando entender o educando em sua busca pelo desconhecido, onde o seu processo pelo encontro de si mesmo (a) deve ser respeitado de toda forma. A escola quando âmbito de mediação de conhecimento deve-se sempre estar preparada para conduzir situações de forma que vá além dos conteúdos de boa convivência na sala de aula.

Foi através do pensamento de Paulo Freire que muitas das reflexões sobre as desigualdades sociais, violações históricas e possibilidades de superação destas problemáticas que muitos dos movimentos populares se constituíram. Destacamos, sobretudo, a proposta de educação libertadora desenvolvida por ele. Educação essa construída com as pessoas e não para as pessoas. Isso implica urgentemente em reformas e práticas educacionais que promovam o diálogo, a troca de experiências, os saberes locais, as vivências e experiências.

Por isso, é com insistência esperançosa que o Movimento LGBTQIA+ demanda formação continuada adequada para os profissionais da educação, subsídios pedagógicos para elaboração e construção de aulas fomentadoras do respeito, currículos engajados com uma cultura de paz e processos escolares que promovam o reconhecimento da pluralidade e das diferenças na sociedade.

Referências

CENTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CURRÍCULO (CENPEC). Relatório Final de Pesquisa. S.e., Brasília-Df., 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

RICHARDSON, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, B. de S. “**Uma concepção multicultural de direitos humanos**”, Lua Nova, n. 39, 1997.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Luana de Paula Duarte

Estudante do Curso de Pedagogia (UVA)

E-mail: luanapduarte2016@gmail.com

Janielle Lima de Melo

Estudante do Curso de Pedagogia (UVA)

E-mail: janiellesantista99@gmail.com

Ana Cristina Silva Soares

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

E-mail: acsilvasoares@gmail.com

RESUMO

A formação de professores é uma área do conhecimento que vem se destacando nos debates e pesquisas, as questões relacionadas à educação perpassam a prática docente. Na formação inicial é primordial que os estudantes adquiram conhecimentos acerca da educação inclusiva, pois este profissional deve estar preparado para atuar com a diversidade. Objetivou analisar possibilidades e entraves da formação inicial docente, na perspectiva inclusiva referente ao público da educação especial, através do exame de produções acadêmicas de 2018 a 2020. O aporte teórico se produziu a partir dos estudos de Garcia (1999), Candau (2014), Nóvoa (1992; 2017), Costa, Gomes e Bezerra (2022), entre outros. Tendo o seguinte questionamento: de que maneira a formação inicial docente pode contribuir para inclusão escolar do aluno público da educação especial? A pesquisa ancora-se do tipo exploratória e descritiva, no qual foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados coletados passaram por seleção e foram organizados a partir da análise de conteúdo que consisti-

ram em quatro temas: caracterização dos estudos, caracterização dos participantes da pesquisa, a temática da inclusão na formação inicial docente e o olhar dos estudantes em relação à formação inicial e a prática inclusiva. Os resultados evidenciaram que os licenciandos sentiam-se inseguros para atuar na educação inclusiva, devido às lacunas na formação inicial, em que os cursos de licenciatura apresentavam pouco conteúdo teórico e prático, sendo necessário o aprofundamento dos conhecimentos na área para uma formação mais sólida.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação inclusiva. Educação especial. Docência.

Introdução

No Brasil, foram criados documentos legais no sentido das orientações gerais com foco na formação inicial e continuada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394, de 1996, que instituiu a década da educação, buscando inicialmente organizar os níveis do sistema educacional da educação básica à superior, sendo o nível básico composto por educação infantil, ensino fundamental e médio. Nessa mesma lei, o Artigo Nº 62 dispõe que a formação docente para o exercício profissional na educação básica se dará a partir de cursos de licenciaturas, em universidades e institutos de ensino superior.

A Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, define as diretrizes nacionais para formação inicial em cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e também, formação continuada. Esse documento considera que a docência é uma ação intencional, com conhecimentos e princípios éticos, estéticos, políticos, culturais e afins. Segundo Pimenta (1997), ressalta que para além da finalidade de conferir

uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação, favorecendo no desenvolvimento de um exercício docente que contribua no processo de humanização dos alunos situados historicamente, ou seja espera-se o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

Assim, para Dominicé (1986 apud NÓVOA, 1992, p. 13) a formação docente, explica-se pelo “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”; os quais apresentam-se em um processo ativo e intencional, que se dá mediante a relação com os diversos saberes, experiências entre outros que moldam a identidade docente.

Nesse entendimento, vê-se que a escola é um espaço que gera transformação na vida dos indivíduos, e esta constitui-se em dimensões cultural, social e política, por exemplo, na garantia que todos sejam incluídos e independentemente das suas especificidades estejam em um ambiente escolar que favoreça o seu pleno desenvolvimento.

Assim, é necessário atentar-se para uma formação inicial que assegure conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades educacionais do público da educação especial, como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo N° 58, da LDBEN, de 1996, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal, a todos os níveis educacionais: da educação infantil à superior. Tem oferta em todas as modalidades de ensino, e é parte integrante da escola regular; no sentido de apoiá-la em complementar e suplementar a formação do aluno público já citado anteriormente.

Além de estar presente no projeto pedagógico da escola. De acordo com a lei citada, o artigo N° 59, aborda que os sistemas de ensino devem ofertar aos educandos com deficiência, profissionais de apoio, formação, de nível médio, formação superior e especializada, para os profissionais que atuarão no atendimento educacional especializado.

A partir dos aportes legais, observa-se que visa assegurar acesso e permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar, e desse modo, a educação inclusiva surge com o propósito de incluir todos os indivíduos nas suas várias diferenças no mesmo sistema. De acordo com Neto et al (2018):

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. (NETO et al, 2018, p. 86)

O paradigma da educação inclusiva convoca a modificação de espaços, investimento em formação inicial, ampliação de apoios e suportes para que os alunos usufruam do direito à educação e do direito de aprender. Por isso, este trabalho propõe o seguinte questionamento: de que maneira a formação inicial docente pode contribuir para inclusão escolar do aluno público da educação especial?

Este estudo tem o objetivo de analisar possibilidades e entraves da formação inicial docente, na perspectiva inclusiva referente ao público da educação especial, através do exame de produções acadêmicas de 2018 a 2020.

Formação inicial e educação inclusiva: construindo algumas aproximações

A formação de professores é uma área de conhecimento que vem ganhando destaque nos debates e pesquisas, pois a qualidade educacional perpassa pela prática docente, Saviani (2011), aponta que o trabalho docente também é condicionado pela formação. Acerca dessa área de conhecimento de formação de professores, investigação e propostas teóricas, pontua-se que:

[...]estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais se adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

No âmbito da formação inicial, a aquisição de conhecimentos acerca da educação inclusiva se faz pertinente, pois ao longo do exercício de sua ação docente, o professor e a escola como um todo devem assegurar a promoção de uma educação que proporcione o acesso ao conhecimento por todos os estudantes. Dessa maneira, promover discussões sobre esse assunto na formação inicial de professores, possibilita reflexões e organizações acerca da prática docente em um cenário educacional inclusivo, bem como compreender o seu próprio movimento e papel nesse cenário (KONIG; BRIDI, 2021).

Para Nóvoa (2017), a formação é essencial para construir a profissionalidade docente, e não apenas para preparar os pro-

fessores numa perspectiva técnico, científica e pedagógica. Dessa forma, é crucial que durante a formação acadêmica seja construída uma base significativa, pois são muitos os aspectos que irão refletir no exercício da profissão no âmbito escolar. Desse modo, é necessário um modelo de educação que objetive ensinar para todos, sem quaisquer distinções e anulações das diferenças.

Costa, Gomes e Bezerra (2022) fundamentam que a formação de professores em uma perspectiva inclusiva é fundamental para educação, que se obtenha esse conhecimento ainda na academia, pois trará contribuições, que favorecem o processo de inclusão escolar dos alunos, público da educação especial.

Candau (2014), sugere que a formação de professores possui um impacto relevante que reflete diretamente no âmbito escolar, isso porque este ambiente é um local que emerge de várias questões, que estão presentes na sociedade como um todo, no qual é necessário ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos, que este profissional deve ter, visando a promoção de uma educação de qualidade social para todos.

Torres e Mendes (2019), reforçam a necessidade de se investigar uma formação de professores adequada, na qual seja problematizado a fragmentação dos conhecimentos sobre uma educação inclusiva, e vise possibilitar discussões teóricas e práticas, permitindo assim que os professores em formação possam organizar sua ação docente, contribuindo para o favorecimento do processo educacional e fortalecimento da inclusão dentro da escola.

Metodologia

O presente estudo é caracterizado por ser uma pesquisa exploratória e descritiva. Gil (2002), aponta que a pesquisa exploratória possibilita maior proximidade do pesquisador com

o objeto de estudo, auxiliando em descobertas e construção de hipóteses. A pesquisa do tipo descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2002, p. 02).

O presente estudo surgiu a partir de experiências vivenciadas no projeto de pesquisa, em andamento, intitulado, “análise das publicações sobre tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem para docência do público alvo da Educação Especial”, em vigência desde o ano de 2021 e é vinculada ao Programa de Iniciação Científica. ¹

Para os procedimentos metodológicos, a pesquisa desenvolveu-se em três etapas: 1. levantamento bibliográfico; 2. seleção dos estudos; 3. análise de dissertações.

Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de fevereiro a abril de 2022, cujo descritor utilizado refere-se à “formação de professores”. Com isso destaca-se nos procedimentos do levantamento os seguintes filtros: ano de publicação; grande área de conhecimento; área de conhecimento; área de concentração; nome do programa. Após a filtragem, verificou-se que o quantitativo de estudos encontrados foi de 9.929 produções. No entanto, foram realizadas algumas filtrações considerando o objetivo deste trabalho.

A etapa de seleção se guiou pelo critério de selecionar estudos que possuíam o descritor no título, restando assim 288 produções, entre teses e dissertações. Após esse procedimento, foi realizada a leitura do resumo de cada trabalho, o que levou a exclusão de 285 estudos, que não atendiam o objetivo do tra-

¹ Órgão Financiador – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

balho, sendo o de examinar produções científicas relacionadas à formação inicial docente e educação inclusiva.

Para este trabalho, foram selecionadas três pesquisas: uma tese e duas dissertações, produzidas entre 2018 e 2020. Salienta-se que os dados foram coletados a partir da leitura integral das produções, e em seguida, organizados a partir da análise de conteúdo, que consistiram em quatro temas: caracterização dos estudos, caracterização dos participantes da pesquisa, a temática da inclusão na formação inicial e o olhar dos estudantes em relação a formação inicial e a prática inclusiva.

Resultados e discussões

Os dados coletados foram selecionados e envolveram duas dissertações e uma tese, a partir da plataforma de teses e dissertações da Capes, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 01 – Dados levantados

Descritor	Nº (resultados)	Tipo	Ano	Título	Autor(es)
Formação de professores	288	Dissertação	2018	Educação inclusiva: as perspectivas das estagiárias de pedagogia sobre a sua formação (1)	Daniele Pendeza
Formação de professores	288	Dissertação	2018	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores (2)	Thaiany D'Avila Rosa
Formação de professores	288	Tese	2020	Formação de professores e educação inclusiva: quais as experiências do curso de licenciatura em educação física da universidade federal fluminense? (3)	Michelli Silva Sousa Agra Amorim

Fonte: Elaboração das autoras.

Os resultados evidenciaram quatro temas: (a) caracterização dos objetivos dos estudos; (b) caracterização dos participantes da pesquisa; (c) a temática da inclusão na formação inicial e; (d) o olhar dos estudantes em relação à formação inicial e a prática inclusiva.

a) Caracterização dos objetivos dos estudos

O estudo (1), teve como objetivo geral analisar a perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas sobre sua formação para atuar em classes inclusivas. Já no estudo (2), o objetivo geral foi de verificar a efetividade de uma proposta de formação de professores para a identificação dos sinais de alerta de autismo com alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em relação ao estudo (3), seu objetivo foi analisar a formação do professor de Educação Física no curso de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF).

b) Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram do estudo (1), 16 estagiárias em formação inicial do curso de Pedagogia, turno noturno, da Universidade Federal de Pelotas, cursistas do 9º semestre. No estudo (2), os participantes foram 12 alunos do curso de Música, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cursando entre primeiro e sétimo semestre. No que se refere ao estudo (3), participaram 28 estudantes do curso de Educação Física da UFF, no qual estavam distribuídos no sexto, sétimo e oitavo período da graduação. Vale ressaltar, que participaram também do estudo, 4 docentes e 1 coordenadora do curso de Educação Física da UFF, além de 11 professores egressos do mesmo curso. Porém, dado o objetivo deste trabalho foi verificado de forma mais minuciosa os participantes em formação inicial.

c) A temática da inclusão na formação inicial docente

Tendo em vista as contribuições de alguns autores que tratam da importância da formação inicial para os aspectos inclusivos na prática docente, como os de Torres e Mendes (2019), Candau (2014), entre outros, buscou analisar nesses estudos como a temática da inclusão é abordada durante a graduação em cursos de licenciatura.

No estudo (1), tratando-se de como a temática da inclusão é abordada no curso de Pedagogia, é relatado que a instituição oferta duas disciplinas obrigatórias e três optativas, em relação ao tema inclusão, sendo elas de teoria e prática pedagógica VII, Libras, Educação inclusiva: pedagogia da diferença, Educação de surdos: o sujeito e a língua de sinais e Pesquisando Síndrome de Down. Quatro das dezesseis estagiárias, relataram que ao participar das disciplinas optativas conseguiram ter mais conhecimento e contato sobre o tema inclusão. Oito das dez que afirmaram ter cursado pelo menos uma optativa, citaram que foi possível adentrar mais na temática da inclusão, porém afirmaram existir ainda a necessidade de mais conhecimentos na área.

O estudo (2), aponta que nos cursos de licenciaturas da UFSM está presente a disciplina de fundamentos da educação especial, com carga horária de 60h, porém, mesmo com a oferta dessa disciplina, muitos estudantes do curso de música afirmaram não estar preparados para atuar com educação inclusiva. A partir disso, buscou-se analisar a efetividade de uma proposta de formação docente para a identificação dos sinais de autismo. Esta formação foi composta de 20 horas aulas, e conteúdos voltados para a caracterização do autismo, benefícios da música, sorriso social, imitação e atenção, brincadeira simbólica, sinais de alerta para o autismo, entre outros, que foram conduzidos a partir de estudos dos conteúdos, saberes musicais, debates e vídeos.

A efetividade foi aferida a partir de avaliações de conhecimento nas fases pré e pós teste, também avaliação de conhecimentos por aula, questionário de satisfação e validação social. Foi possível observar que a partir dessa formação os conhecimentos para o campo inclusivo se expandiram, na fase pré teste a média de acertos de um questionário de 12 questões sobre a temática trabalhada foi de 4,6 (38,33%). Ao ser aplicado o pós-teste contendo as mesmas questões, a média da turma foi de 9,5 (79,86%), sendo um aumento significativo nos conhecimentos sobre essa área.

A partir do estudo (3), foi evidenciado que o curso de licenciatura em educação física, aborda discussões acerca da educação inclusiva, todavia os estudantes relataram que essa temática poderia ser mais discutida e aprofundada durante a graduação. Quando questionados se o curso possui disciplinas que tratassem do tema “educação inclusiva”, 21 estudantes responderam que não e 7 afirmaram que sim, no qual destacaram, libras, atividades aquáticas, educação inclusiva e especial entre outras. Além de que durante as aulas, alguns professores trazem a discussão do assunto, propostas de adaptações de atividades e afins. Através dos relatos dos estudantes é perceptível que o curso necessita de mudanças no que diz respeito a educação inclusiva e que embora a temática não seja totalmente desconhecida, os estudantes possuem a expectativa de terem uma formação mais sólida nesta área.

Compreende-se a partir do observado que apesar de possuir disciplinas ou formações voltadas para a atuação no campo da educação inclusiva, com foco na educação especial, há ainda uma fragilidade nos conhecimentos propostos pelos cursos de formação inicial, fator preocupante, uma vez que a aquisição de conhecimentos ainda na academia repercute nas práticas inclusivas em sala de aula, como afirmam Costa, Gomes e Bezerra (2022).

Nesse sentido, é essencial que durante a graduação os futuros profissionais da área educacional tenham uma formação voltada para educação inclusiva, pois como aponta Torres e Mendes (2019):

Qualquer licenciatura, seja em ciências exatas ou qualquer outra ciência, que se comprometa a formar professores com o mínimo de preparo para atuarem em uma perspectiva inclusiva necessita contemplar em seu projeto de curso elementos que corroborem esse propósito. (TORRES; MENDES, 2019, p.777)

É pertinente que os cursos de licenciaturas promovam mudanças na formação de professores, tanto teóricas, como práticas que aproximem os estudantes à educação inclusiva, fazendo com que os profissionais estejam alinhados com os propósitos da inclusão, tais como: ensinar para todos, promover a participação sem a anulação das diferenças e assim contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

d) O olhar dos estudantes em relação a formação inicial e a prática inclusiva:

Em relação a formação inicial e suas repercussões para a prática inclusiva, foi observado no estudo (1), que das dezesseis estagiárias, treze não se sentiam preparadas para atuar com a educação inclusiva, pois o curso ofertava teoria, mas pouca prática. Três que afirmaram sentir-se preparadas, citaram possuir experiência na área, seja profissional ou participação em projetos de extensão voltados ao assunto.

Acerca das disciplinas, quatro das dezesseis estagiárias, relataram que ao participar das disciplinas optativas conseguiram ter mais conhecimento e contato sobre o tema inclusão.

Oito das dez que afirmaram ter cursado pelo menos uma optativa, citaram que foi possível adentrar mais na temática, porém afirmaram existir ainda a necessidade de mais conhecimentos. Desse modo compreende-se a importância de uma boa formação pautada na inclusão para uma experiência profissional mais ética e inclusiva.

No estudo (2), após o curso de formação proposto, os participantes relataram ter aprendido novos conhecimentos e que estes iriam contribuir na prática do trabalho com crianças com autismo. Ainda no instrumental de validação social pontuaram que antes possuíam conhecimento do senso comum, quatro dos participantes afirmaram a necessidade de mais iniciativas do curso de licenciatura em música em trabalhar essas questões, uma vez que pouco é trabalhado nas disciplinas.

Quanto ao estudo (3), 18 estudantes relataram não se sentirem aptos a receberem alunos com deficiência, segundo eles, ainda precisavam aprender a se relacionar melhor com os alunos para poder ajudá-los, outros disseram que iria depender da deficiência do aluno, e alguns relataram defasagem na formação. Quando indagados se participaram de projeto ou ação que envolvia o tema Educação Inclusiva na UFF, treze estudantes falaram que sim, mas, embora os alunos estivessem participando do projeto de extensão “Natação adaptada” e ações sobre “Educação Inclusiva”, identificaram fragilidades na formação, quando o assunto é a inclusão.

Saviani (2011), ao citar que o trabalho docente também é condicionado pela formação, nos auxilia a entender o olhar dos estudantes acerca da formação inicial para a prática inclusiva, pois os processos formativos vislumbram sobre as práticas, desse modo, ao apontarem inseguranças no trabalho da inclusão relacionam com uma formação fragilizada. Todavia, dos alunos que

afirmaram sentir-se preparados pontuaram possuir alguma experiência na área e contato mais sólido com a temática inclusão.

Nóvoa (2017), contribui nessa discussão citando que a formação é essencial para construir a profissionalidade docente, ou seja, a construção da identidade docente vai se estabelecendo na formação inicial, assim faz-se por primordial a aquisição de conhecimentos que auxiliem em uma experiência profissional mais inclusiva. Todavia, é importante pontuar que os alunos em formação não devem se prender ao discurso que não sabem lidar com a inclusão, uma vez que esta é uma questão de direito, assim, é necessário um repensar sobre as formações de âmbito inicial.

Considerando os temas analisados a partir dos estudos verifica-se que o processo de formação de professores possui algumas lacunas, principalmente no que tange a inclusão do público alvo da educação especial, sendo notório a pouca quantidade de disciplinas e formações durante a graduação que estejam relacionadas com essa temática.

Observa-se também que os desafios em relação à inclusão de alunos público da educação especial ainda são muitos, os professores em formação relataram não se sentir preparados. Segundo Candau (2014), a formação de professores repercute no processo de inclusão, assim, analisa-se a partir das produções que há um grande desafio no que diz respeito à uma formação apropriada de professores, que se volte a educação inclusiva, na qual sejam construídas aproximações entre conhecimentos teóricos e práticos, que auxilie a prática inclusiva.

Portanto, salienta-se a urgência de um processo formativo, reflexivo e ético, que viabilize aos estudantes em formação subsídios que contribuam para a construção de uma identidade docente que entenda que a inclusão é um direito inegociável, e que os profissionais da educação são fundamentais nesse processo.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo de analisar possibilidades e entraves da formação inicial docente, na perspectiva inclusiva referente ao público da educação especial, através do exame de produções acadêmicas de 2018 a 2020. Foi possível compreender que a formação de professores é essencial para fortalecer os processos inclusivos na escola comum.

Os estudos analisados apontaram que os professores por vezes se sentiam inseguros para atuar na educação inclusiva devido às fragilidades encontradas na formação inicial, como pouca formação teórica e prática na área, e ausência de componentes curriculares voltados para essa área nas universidades.

Outro aspecto observado foi que as lacunas encontradas na formação inicial dos professores implicam diretamente nas práticas educativas realizadas na sala regular, sobre o modo em que a prática será concebida. Sendo assim, é primordial repensar a formação docente no âmbito inicial, fazendo-se necessário a viabilização de mais discussões teóricas e práticas para que os professores em formação possam organizar sua ação docente, de forma colaborativa auxiliando no processo de inclusão.

Referências

AMORIM, M. S.S.A. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: Quais as Experiências do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense?** 2020. Tese (Doutorado em educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/esp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CANDAU, V.M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

COSTA, A. L.O; GOMES, R. V. B; BEZERRA, M. I. S. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

KÖNIG, F. R; BRIDI, F. R. S. Educação Inclusiva e formação inicial de professores. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: v. 59, n. 60, p. 2-24, 2021.

NETO, A. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, Lisboa, Portugal, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

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

PENDEZA, D. **Autismo e Educação Musical: Uma Proposta de Formação de Professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

ROSA, T. D. **Educação Inclusiva: As Perspectivas das Estagiárias de Pedagogia Sobre a Sua Formação**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

TORRES, J. P; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n.4, p. 765-780, 2019.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO: CRECHE PEDRO FERNANDES COSTA – REDENÇÃO – CE

Maria do Socorro Mendes de Vasconcelos¹

Docente da Rede Pública Estadual

E-mail: sosmendes@yahoo.com.br.

Jeenyffer de Vasconcelos Santos²

Docente da Rede Pública Municipal de Redenção

E-mail: jeenyffervasconcelos@gmail.com

RESUMO

O Trabalho com o tema: A importância do lúdico como ferramenta para a inclusão na educação infantil – Creche Pedro Fernandes Costa – Redenção – Ce, trata de conhecer e analisar a prática cotidiana da turma do infantil III e o lúdico como ferramenta inclusiva, a pesquisa partiu de referências teóricas, utilizadas como suporte para análise da ludicidade no processo de inclusão, através da observação da vivência em sala de aula. Com o objetivo de, compreender o processo de inclusão de criança com deficiência (TEA) Transtorno do Espectro Autista na sala do Infantil III da CEI Pedro Fernandes Costa no ano de 2021, fez-se análise sobre como acontecem às atividades lúdicas nessa inclusão, através da reflexão do planejamento, da execução, dos relatórios individuais e dos relatos da professora e da coordenadora pedagógica, com base na observação. O desafio da inclusão da pessoa com deficiência em sala de aula existe, e no cotidiano vai se construindo formas de lidar, a cada recusa, a cada crise da criança a descoberta de como agir conhecendo pontos de conforto e desequilíbrio para a partir das

¹ Mestra em Humanidades – UNILAB ; Professora da Rede Estadual do Ceará, Especialista em Gestão Escolar – UDESC , graduada em História –UECE.
E-mail:sosmendes@yahoo.com.br.

² Pedagoga, Professora da Educação Infantil do Município de Redenção, Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental – FMB.
E-mail: jeenyffervasconcelos@gmail.com.

preferências do estudante e pelo olhar cuidadoso do educador que acolhe e respeita as diferenças, oferecer alternativas de atividades que favoreçam o sentimento de pertencimento.

Palavras-chave: Inclusão. Lúdico. TEA. Educação Infantil.

Introdução

O artigo apresenta o resultado do trabalho desenvolvido na turma de educação infantil III, destacando a importância da ludicidade na inclusão das crianças com deficiência, para tanto serão relatadas atividades da rotina pedagógica que serão refletidas através da fala do educador e coordenador pedagógico que dá suporte ao trabalho sobre as práticas realizadas.

O brincar oportuniza a socialização, a integração permitindo às crianças desenvolverem laços afetivos, desafios que serão enfrentados no cotidiano e criatividade para resolução de problemas. A aprendizagem através do lúdico vai propiciar um ambiente divertido que dá suporte à descoberta e construção de significados, regras e melhor convívio inclusivo.

Segundo PIAGET (1971, p. 33), “o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer.” Em se tratando de crianças dentro do transtorno do espectro autista TEA o brincar pode ser fonte de conexão com o mundo e o outro, a inclusão passa pela participação/socialização, compreensão de regras e aceitação das limitações pelos colegas.

A Educação Inclusiva tem por finalidade inserir as crianças com deficiência no ambiente escolar comum a todos, entende-se que há imensas discussões que buscam chegar à verdadeira inclusão. A sua implementação é fruto de processo e construção,

pois é necessário garantir o acesso à rede regular de ensino, a aceitação da escola, a estrutura escolar para receber a criança, bem como utilizar o lúdico como um meio de comunicação, abstração e compreensão do mundo que em que vive.

Com base na compreensão da importância da ludicidade na inclusão, o trabalho buscou responder como o lúdico na educação infantil III acontece e fundamenta sua realização no sentido de promover a inclusão.

O trabalho delimita com objetivo geral, compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência (TEA) Transtorno do Espectro Autista na sala do Infantil III da CEI Pedro Fernandes Costa no ano de 2021. Os objetivos específicos são: identificar como acontecem as atividades lúdicas nessa inclusão, Com base na observação; conhecer a rotina da turma do Infantil III; relacionar as atividades com a ludicidade; observar e refletir como acontece a inclusão e o papel dos jogos e brincadeiras nesse processo.

A relevância do trabalho vincula se ao conhecimento e análise da realidade da educação infantil feita a partir de um recorte em uma sala de aula no Distrito de Antonio Diogo, Redenção, Ceará. Com esse estudo de caso se propõe a reflexão e fortalecimento de boas práticas, colaborando-se para transformar as aulas que não atendam a necessidade das crianças, dentro do contexto vivido contribuindo assim para um aprender fazendo ou uma práxis mais consciente.

Desenvolvimento

A educação infantil é definida na LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu artigo 29 como primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) ou Lei 13.005/14, em sua meta 4, traz que o Brasil deve universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (A.E.E), esse deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino, a crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades até 2024. Para tanto, deve garantir um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados de forma complementar e suplementar, nunca substitutivo.

Considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, ser que constrói sentidos e cultura remete a abordagem da Proposta Pedagógica conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.18), em que as instituições devem garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todo, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11)

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação, (2001, p. 40) a Inclusão implica, construir um espaço democrático e competente para trabalhar com todos educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando -se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como construída cotidianamente.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva é produto da educação plural, democrática e transgressora. Esta organização possibilita mudanças na identidade de professores, além de ressignificar a identidade do aluno. Afirma que: “Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. (MANTOAN, 2003, p. 46) Sasaki (2003), defende que o paradigma da inclusão social consiste em tornar a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades.

Inclusão, com sentido mais amplo e abrangente, demonstra a preocupação não somente com a integração, e sim todo um comportamento social que deve ser modificado permitindo que todas as pessoas tenham suas necessidades assistidas de forma eficaz e direcionada. Nesse sentido, a inclusão atenderia exatamente o que a pessoa com deficiência necessita, entretanto, para garantir a todos oportunidades iguais, é necessário trabalhar a sociedade, seus preconceitos e vieses inconscientes que se manifestam das mais variadas formas, inclusive por meio do capacitismo.

Friedmann (2012) assim define brincar, jogo, brincadeira, brinquedo e atividade lúdica, conceitos presentes nas atividades diárias da educação infantil.

Brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos, brincando-se também usando o corpo, a música, a arte, as palavras etc. Jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Brinquedo define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira. Atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores e ampliam-se para outras atividades expressivas, como música, teatros e escrita. (FRIEDMANN, 2012 p.19-20)

A Base Nacional Comum Curricular (2010), também defende a importância da interação durante o brincar que caracteriza o cotidiano da infância favorecendo o desabrochar de muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Durante essas interações e a brincadeira, sejam elas de criança entre pares ou delas com os adultos, é possível perceber expressões de afetos, estabelecimento e a resolução de conflitos, mediação de frustrações, e a regulação das emoções.

Gaiato (2018), define o TEA – Transtorno do Espectro do Autismo como é um transtorno do neurodesenvolvimento. Significa, portanto que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais em pessoas acometidas por ele. É uma condição complexa. Caracteriza-se por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Segundo Almeida (2019) a definição mais recente DSM-V (2013), faz modificações na organização do diagnóstico do autismo. A principal foi a eliminação das categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global

do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, passando a existir apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista.

Gaiato (2018), em seu prefácio já defende que o autismo é um transtorno do comportamento que possui “janela de oportunidade” para intervenção. Isso significa que não se pode esperar para agir, e promover a melhora da criança sob pena de limitar-se sua chance de obter sucesso na diminuição de muitos sintomas. Paralelo aos cuidados com equipe multidisciplinar a escola e as redes de ensino devem fazer parte desse cuidado e promovendo a inclusão e respeitando as especificidades de cada criança.

A pesquisa foi realizada em uma instituição Centro de Educação Infantil Pedro Fernandes Costa da Rede Pública Municipal de Redenção – Ceará, situada em Antonio Diogo, na rua Tereza Cristina s/n, na sala do Infantil III do turno da manhã, no mês de setembro/outubro de 2021.

Vale ressaltar que o período de observação condiz com o retorno pós pandemia, em que a turma tem o primeiro contato com a escola no mês de setembro. Quando nos apresentamos e colocamos o nosso objetivo, foi sugerido começar somente no final de setembro após o período de adaptação e acolhimento.

O procedimento metodológico baseia-se na abordagem qualitativa por permitir interpretar, descrever, analisar com uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto de estudo. (CRESWELL, 2007, p. 55). Optou-se pelo estudo de caso, pois permite reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2006, p.135).

Os dados foram coletados a partir de visita à escola, entrevista com a coordenadora e a professora da sala, observação in loco da rotina de sala de aula.

Após a coleta de dados foi feito o tratamento dos dados com vistas a responder a indagação inicial da importância do lúdico como essencial para inclusão na rotina da sala de aula em estudo.

Para compreensão e reflexão do que foi referenciado até aqui sobre inclusão, ludicidade, autismo, analisamos as entrevistas realizadas com a coordenadora e a professora, que foram definidas a partir do objetivo da pesquisa elaborada a partir dos eixos temáticos: concepções sobre inclusão, a inclusão da criança com autismo, e a importância da ludicidade nesse processo de inclusão.

A coordenadora atua na educação há oito anos, tem formação em pedagogia, a professora também é pedagoga e atua na educação infantil há cinco anos. A coordenadora afirma sobre a inclusão que a escola está aberta para receber a todos e que a deficiência requer um pouco mais de atenção na fase da educação infantil, cita ainda a política de acompanhante que a prefeitura está implantando, em que cada criança com deficiência tendo a comprovada a necessidade passa a ter direito a um acompanhante.

A professora coloca que trabalha e acredita na inclusão que é necessário dar atenção e cuidar para que todos participem e consigam socializar e “aprendam brincando”. Relata a dificuldade de trabalhar com uma turma com mais de 20 alunos, que está sendo possível somente porque nesse momento a turma não está frequentando cem por cento.

Sobre o autismo a coordenadora afirma que é um transtorno do neurodesenvolvimento e sabe que cada criança é única em seu desenvolvimento, necessitando conhecer, estabelecer um vínculo para então atuar.

A professora também compreende o autismo como um transtorno, mas que é muito urgente formação e acompanha-

mento para um melhor trabalho, nessa fase de três anos a criança está adquirindo a linguagem e estabelecendo sua forma de se relacionar com o mundo e com os outros, sendo a socialização e o vínculo afetivo a forma de inserir o aluno autista na rotina.

Quanto a importância da ludicidade ambas têm a mesma fala, ressaltando que é essencial para o trabalho educativo. A coordenadora coloca: “todas as atividades são orientadas para utilizar jogos, brincadeiras, desafios, adivinhas, etc.”

A professora diz: “minha rotina desde o acolhimento até a despedida vem planejada permeada por canções, rodas de conversas, jogos e brincadeiras orientadas e livres no sentido de que todos participem...” Acrescenta ainda: “é necessário também não forçar, mas conquistar a criança para a participação, ofereço, estímulo e espero se não conseguir da primeira vez, em uma próxima tento novamente”. Coloca ainda o cuidado no brincar e bater palmas de forma a não desorganizar o aluno Jonas que tem sensibilidade auditiva.

No segundo momento da observação em sala vamos relatar como acontece e discorrer de nossas percepções. A turma Infantil III da Escola Centro de Educação Infantil Pedro Fernandes Costa, turno manhã, é composta por 22 alunos, 12 meninas e 10 meninos, sendo 1 menino com TEA.

A rotina é perpassada por diversos momentos já que essa faixa etária precisa de movimento. Atualmente o conteúdo é nomeado de experiências, conforme Orientações Curriculares para Educação Infantil, (CERÁ, 2011), que contém bases para práticas pedagógicas que nortearão as interações e as brincadeiras como eixo que garantirá o lúdico. Por dia são realizadas atividades de letramento, conhecimento de mundo do eu e seu entorno tendo inclusive um livro didático adotado, que dá subsídios para que esse aluno realize a contento sua inserção no mundo letrado.

Assim, a professora descreve a rotina desde o acolhimento com chamada, quadro de quantos somos, noções de tempo, higiene, roda de conversa com introdução da temática do dia com brincadeira dirigida, atividades do livro didático, lanche, brincadeira livre (recreio), retorno, relaxamento, contação de história, e por fim a despedida.

A criança autista de nível leve, verbal tem estereotipia e movimentos repetitivos, necessita sentar sempre no mesmo lugar e chora quando não lhe é oferecido objetos de seu interesse que são carrinhos. Sendo assim, ele necessita sempre estar com um brinquedo, além disso, a professora toma cuidado para não cantar ou baterem palmas muito altas no sentido de preservar a sensibilidade auditiva e durante o recreio ele permanece num sempre no grupo com uma funcionária que tenta orientar sua participação nas brincadeiras com os coleguinhas, mas sem interferir na autonomia e socialização.

Na acolhida, a sala é organizada em círculos, o garoto que chamarei de Jonas (nome fictício) a escolhe uma cadeira, tendo que ser no mesmo lugar, traz um brinquedinho, a professora inicia o bom dia, faz a chamadinha com as placas com nomes de todos, separando quem faltou e estimulando o reconhecimento do prenome, conta os presentes e também mostra o número correspondente, para despertar a apropriação da escrita dos mesmos Também trabalha o clima e o dia da semana. No dia da observação foram trabalhadas as partes do corpo, primeiro com musicalização, depois com o reconhecimento em si, através da nomeação, desenhos e modelação em massinha de modelar.

Durante toda essa atividade a professora instigava as crianças a participarem e Jonas permaneceu em seu lugar com seu brinquedo. No momento das canções ele se agitou um pouco colocando as mãos sobre os ouvidos e correndo pro colo da

professora, que tentou diminuir o ritmo e conter as crianças a cantarem mais baixo e sem palmas. Nesse momento uma funcionária que estava passando levou Jonas para dar uma volta com uns quinze minutos voltou mais tranquilo e participou da atividade do desenho.

Em seguida a professora distribuiu massinha de modelar orientando cada criança a modelar uma pessoa e em seguida apresentar nomeando seu boneco.

Após esse período, veio o lanche, o espaço de brincadeiras coletivas fora da sala e no parquinho, na sequência, a contação de história, momento que a professora usa fantoches e é praticada também se fantasiar e incluir os meninos distribuindo papéis dentro da historinha. Jonas não participou dessa atividade, permaneceu até dez horas na escola e a família veio buscá-lo.

Na observação da sala de aula constata-se que há grande empenho da professora em executar seu plano, trazendo elementos concretos, envolvendo as crianças nas atividades de forma lúdica, sempre através de brincadeiras.

Nas observações seguintes a criança se mostrou mais agitada, correu na sala inteira, chegou a bater nos coleguinhas, mas de forma geral ele estava presente nas rotinas, participando algumas vezes, correndo com os outros, mas não aceitou dividir seu brinquedo ou seguir regras de jogos ativos, como pega pega.

Nos jogos e brincadeiras sejam na sala ou no parquinho Jonas fica de mãos dadas com a professora, ou senta em cantinho com seu carrinho e ela tenta fazê-lo participar.

A educadora tem o papel principal e transmitir afeto, relacionando os conteúdos, objetos de conhecimento de forma lúdicas e prazerosa, fortalecendo o vínculo criança/ professora/ escola e aprendizado pertinentes ao mundo infantil. atua ainda abrindo espaço para as relações de formas a mantê-los próximos

de pessoas importantes em seu dia a dia em um ambiente livre para se expressar,

Acredito que a partir da dinâmica diária vivenciada na sala de aula, a professora vai conseguindo a socialização de forma lenta, oferecendo jogos e brinquedos a todos e solicitando a partilha. Com o brincar juntos a pedagoga faz com que os coleguinhas interajam e consigam conviver e trabalhar/brincar/aprender juntos, inclusive com os conflitos.

Considerações finais

Brincadeiras e jogos como ferramenta para inclusão na educação infantil são de fundamental importância pois ao brincar a criança consegue vivenciar a atividade, interagindo, seguindo regras, buscando soluções para os desafios ela aprende a partilhar, a construir juntos, dividir, ganhar e perder favorecendo o desenvolvimento integral da criança, já que para ela brincar é viver.

A professora consegue em parte seguir a rotina proposta pela Secretaria de Educação flexibilizando quando necessário ao usar a aplicação de jogos, brincadeiras, e contação de histórias, adequando, pois nesse momento de pós pandemia o maior desafio presente foi o retorno ao convívio coletivo para as crianças se socializarem, fazendo se muito mais necessário a ludicidade para aquisição de confiança e estabelecimento das relações para as vivências positivas no sentido de propiciar o desenvolvimento emocional, intelectual e social.

O desafio da inclusão do aluno com deficiência vivido nessa sala existe, mas é no cotidiano que vai se construindo de maneira que a cada recusa, a cada crise da criança vai se descobrindo pontos de conforto a partir das preferências do estudante

e do olhar cuidadoso do educador que respeitando as diferenças, acolhe e oferece alternativas de atividades que favoreçam o sentimento de pertencimento através da inclusão.

A inclusão exige de todos um despir-se de preconceitos e abraçar as diferenças acreditando que serão momentos de crescimento e aprendizagem na interação, mediados pelo professor a criança com TEA n o relacionamento entre pares facilita o aprendizado através da troca e partilha de interesses. Implica em aprender a conviver e respeitar a todos independente da deficiência ou transtorno.

Referências

ALMEIDA, Marina S. R, **Diagnósticos do autismo no CID 11, CID 10 E DSM V**. São Vicente-SP. Disponível: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid-11-cid-10-e-dsm-v/> 14/Nov/2019 Acessado em 24/04/2022

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil./ Secretaria de Educação do Estado do Ceará** – Fortaleza: SEDUC, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (2a ed. L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007. (Obra original publicada em 2003)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

GAIATO, Mayra – **S.O.S. autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. São Paulo: Versos, 2018

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

LEI nº- 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- 1996.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Palestra “Panorama Geral da Inclusão Social”**, Limeira, 2003.

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS PRÁTICAS INOVADORAS PÓS-PANDEMIA

Cícero Luciano dos Santos

Professor da Rede Pública de Chorozinho-Ceará

E-mail: lucianoteacher13@gmail.com

Ana Flávia Ferreira da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: flaviamathema@gmail.com

RESUMO

Diante do contexto educacional que estamos vivenciando pós-*lockdown*, um longo período de aulas remotas e ensino híbrido ocasionado pela COVID-19, busca-se inovação educacional para desenvolver o ensino-aprendizagem, para envolver os discentes, promovendo de fato o protagonismo estudantil. Objetivamos mostrar com esse trabalho práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem aos discentes a desenvolverem seus potenciais e ampliem seus conhecimentos educacionais, executada nas turmas de 9º anos de uma escola de ensino fundamental situada no município de Chorozinho – Ceará. A metodologia do presente trabalho pauta-se em uma pesquisa de campo para fundamentar a pesquisa, relato de prática e observações nas atividades propostas. Destacamos que os alunos tiveram uma participação bastante positiva na execução do projeto, trabalhando as modalidades de leitura, escrita, produção e oralidade, além de, promover as competências socioemocionais. Portanto, concluímos com a presente pesquisa que o trabalho com as metodologias ativas, o protagonismo estudantil e as práticas inovadoras são primordiais para ampliar o conhecimento dos estudantes e alcançarmos o sucesso que desejamos em sala de aula.

Palavras-chaves: Protagonismo Estudantil. Inovação. Aprendizagem pós-pandemia.

Introdução

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática, daremos início a pesquisa onde um dos focos é analisar as práticas anteriores para melhorar nossas ações pedagógicas. Reinventar-se como educador é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais satisfatória.

Outro ponto que levantaremos é o protagonismo estudantil. Segundo Arruda (2017), o significado da palavra protagonismo tem origem na fusão de duas palavras gregas: protos, que indica o principal, o primeiro; e agonistes, que se caracteriza por lutador, competidor. Em se tratando de protagonismo juvenil, considera-se a participação ativa dos jovens centrando forças por uma transformação social. Trabalhar o protagonismo estudantil é criar possibilidades para que os nossos alunos ampliem seus conhecimentos de uma maneira mais divertida, eficiente e tornando-os cidadãos mais críticos e participativos. É possibilitá-los novos formatos de ensinar e aprender.

Com o retorno das aulas presenciais no segundo semestre de 2021 nos deparamos com alunos com um déficit de aprendizagem, baixa estima, transtornos de ansiedade, desmotivados, entre outros fatores que prejudicam a aprendizagem. Vimos à necessidade de trabalhar aulas diferenciadas do modo tradicional para ambientar nossos alunos, trabalhando as competências socioemocionais e atividades que promovessem de fato o protagonismo estudantil.

Entendemos que o estudo desta temática é fundamental para o bom desempenho escolar, pois quando há participação ativa de nossos estudantes em projetos didáticos, colaboração da família, comunidade escolar e sociedade em geral, os objetivos

educacionais podem ser alcançados com sucesso. Objetivamos mostrar com esse trabalho práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem aos discentes a desenvolverem seus potenciais e ampliem seus conhecimentos educacionais, culturais, históricos e sociais. Colocando em prática seu protagonismo estudantil através da produção do Jornal LLC *News*, desenvolvido coletivamente e colaborativamente com seus educadores.

A metodologia utilizada foi através de uma pesquisa de campo com autores que contribuem para fomentar nossas didáticas e inovações pedagógicas, relatos de prática, observações e discussões no coletivo. Acreditamos que o desenvolvimento dessa prática inovadora e de outras, podem possibilitar o protagonismo estudantil positivamente, desenvolvendo a participação, o crescimento intelectual e pessoal de nossos estudantes.

As metodologias ativas e o protagonismo estudantil no processo de ensino e aprendizagem

No momento em que vivemos, reconhece-se que os processos de ensino e aprendizagem tem tamanha importância quanto aos conteúdos de aprendizagem. Não se aceitam mais que os alunos sejam passivos na obtenção de seus próprios conhecimentos, ou seja, alunos que acompanham os conteúdos propostos por professores como meramente telespectadores através de aulas expositivas, trabalho e avaliações. Diante de tais argumentos surge a metodologia ativa.

No século XX, Jean Piaget (1981) defendia novos métodos de educação. Em suas obras a palavra ativa surge como uma contraposição a figura de um ensino passivo, onde o professor é

figura central, detentor do saber e o aluno a figura de aprendiz, sem vez e voz, demonstrando uma ideia de passividade.

Em contrapartida, na metodologia ativa o protagonismo vem dos alunos, em que no processo de ensino e aprendizagem tem um espaço amplo nas atividades propostas pelos professores, uma maior autonomia para participar desse processo. O aluno abandona o papel passivo referente ao ensino tradicional para passar a ter maior responsabilidade de buscar os meios de adquirir conhecimento.

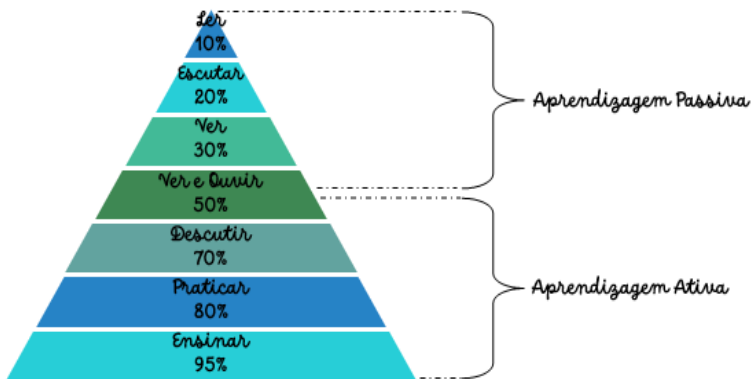
As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (BACICH, MORAN, 2018, p. 4).

304

Vale ressaltar que os alunos, necessitam saber que são importantes no processo de aprendizagem, pois quando, verdadeiramente, são chamados a participarem ativamente em sua aprendizagem, eles começam a refletir sobre as reais e possíveis contribuições para a assimilação e buscas de novos saberes.

Posto isso, o psiquiatra Glasser (1998) apresenta a pirâmide da aprendizagem, ou seja, como aprendemos. Conforme o autor, aprendemos 10% do que lemos, 20% quando ouvimos, 30% quando observamos, 50% quando vemos e ouvimos, 70% quando debatemos, conversamos, reproduzimos, classificamos, numeramos e definimos com outros, 80% quando fazemos e 95% quando ensinamos aos outros. Observamos a figura a seguir:

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem



Fonte: Autores, baseado em Glasser (1998).

Claramente observamos, então, que os métodos de aprendizagem com maior eficácia estão inseridos na metodologia ativa em que o aluno é o protagonista em sua aprendizagem. Sendo assim, Dewey (1916) deixava claro a relevância da participação dos alunos no processo educacional.

A essência da demanda por liberdade é a necessidade das condições que vão capacitar um indivíduo a fazer sua contribuição especial própria a um interesse de grupo, e a tomar parte das suas atividades de tal modo que a orientação social deve ser matéria de sua própria atitude mental e não mero ditado autoritário dos seus atos (DEWEY, 1916, p. 153).

De fato, é inaceitável que ainda exista, e não tão distante da realidade, processos de aprendizagens pautadas na educação tradicional, em que o papel do aluno seja totalmente passivo. Infelizmente, nos deparamos hoje com vários professores que possuam um certo receio que o aluno se torne protagonista em

sua aprendizagem. Com efeito, as aulas se tornam enfadonhas e não fazem muito sentido para a realidade do estudante.

Esse pensamento é corroborado por Milani, Picanço, Soares, Gemignani et al. (2009):

Educar envolve a compreensão do caráter multifacetado do homem e as possibilidades de condução do seu destino individual, histórico e social. Para isso é importante que a prática pedagógica reflita as necessidades da sociedade onde está situado o indivíduo em formação e que seja orientada pela contribuição institucional [...] (MILANI; PICANÇO; SOARES; GEMIGNANI et al., 2009, p. 149)

Com isso, existem inúmeras maneiras que se pode aplicar a metodologia ativa em sala de aula, o que dependerá das estratégias dos professores e das escolas, ressaltando que seja imprescindível a adequação para cada etapa da educação e idade, pois o maior desafio é envolver o aluno para participar ativamente em sua aprendizagem.

Apesar disso, deixamos claro que a utilização das metodologias ativas não se trata da elaboração e aplicação de atividades inusitadas ou obstantes da realidade, tornando-as inexequível. A finalidade é utilizar as práticas e atividades comuns de uma maneira diferente do habitual em sala de aula, sempre com vistas para o protagonismo estudantil. Assim, é essencial que o aluno “tenha voz” (FLETCHER, 2014, p. 2), para poder ter autoria em sua aprendizagem (FLETCHER, 2003).

Metodologia

A metodologia do presente trabalho pauta-se em uma pesquisa de campo. Segundo Suertegaray (2002) “o campo é nosso

espaço de vida que se apresenta como um texto carregado de signos que precisam ser desvendados”. Sendo assim, para trabalhar a leitura e a produção escrita de forma criativa e motivar à turma a ter uma participação maior no desenvolvimento dessas habilidades descreveremos o passo a passo a seguir.

A produção do *Jornal LLC News*, surgiu com o trabalho desenvolvido com o livro da Editora Aprender: Vida e Linguagem, que na primeira unidade traz como gênero o campo jornalístico-midiático. O referido livro é adotado pelo município de Chorozinho – Ceará para ser trabalhado nas turmas de 9º anos.

O trabalho foi desenvolvido em duas turmas de 9º anos com um total de 35 alunos sob a orientação do professor de Língua Portuguesa.

Ao trabalhar toda a unidade (notícias, charge, reportagem, anúncio publicitário e artigo de opinião) partimos para a produção do nosso próprio jornal. Foi necessário realizar pesquisas na internet, em sites de busca, redes sociais, conversas informais com a comunidade local e entrevistas com algumas personalidades para a concretização do nosso jornal, para realizá-lo impresso, digital ou mural.

O *template* do *Jornal LLC News* está dividido em cadernos que apresentarem a seguir: Entrevista ou reportagem; Esportes (locais, estaduais, nacionais); Estilo e Moda (reflexo da moda atual); Humor: Tirinhas, Charges e Piadas e Literatura (espaço reservado para indicações de livros, frases, pensamentos).

Resultados e discussões

Para o desenvolvimento da pesquisa com o foco do protagonismo estudantil, foi realizado o trabalho com a produção do *Jornal LLC News* nas turmas de 9º anos na referida escola citada.

A ação teve duração de dois meses, abril e maio do corrente ano, desde a divisão dos temas por equipes, planejamento, elaboração, execução e apresentação.

De acordo com Debald e Golfeto (2016) o protagonismo é:

um dos pilares fortes do modelo pedagógico só ocorre pela participação efetiva do estudante nas atividades propostas pelo docente. Nenhum estudante se torna protagonista de seu processo formativo apenas ouvindo aulas expositivas. As metodologias ativas têm a função de envolver o estudante nas etapas da aula (DEBALD, GOLFETO, 2016, p. 8)

Por certo, o protagonismo estudantil teve início a partir da escolha do título do jornal. Pois foram os próprios alunos que levantaram hipóteses, opinaram, discutiram e chegaram a um consenso ao melhor título que definiria o nome do nosso jornal. Essas discussões são fundamentais para o crescimento da turma. Cada equipe com seu respectivo tema recebiam as orientações do professor em sala de aula e através de um grupo de *WhatsApp* criado por eles mesmos.

Com o desenvolvimento do trabalho percebemos que alguns alunos têm um destaque maior dentro da sua equipe do que outros. Mostrando uma capacidade de liderança e na tomada de decisões dentro da execução do projeto. Enquanto alguns alunos não mostravam interesse em contribuir com o trabalho. Diante disso, foi necessária a intervenção do professor salientando que a participação de todos seria importante para o crescimento pessoal e coletivo.

Com a divisão de cadernos do jornal, cada equipe caiu em campo na busca de montar o seu. Através de pesquisas em sites de busca, conversas informais com moradores locais e entrevistas

com profissionais da área da educação. Mostrando assim, serem protagonistas em todas as etapas, pesquisando, selecionando, organizando, produzindo e entregando um trabalho com êxito.

Em todos os cadernos teve um toque especial de cada grupo. Pois além de trazer para o jornal um contexto mais amplo, apresentando assuntos e temas de relevância social, nacional ou internacional, eles trabalharam com o contexto local, mostrando um pouco da realidade em que vive. Possibilitando, assim, um contato maior com a comunidade escolar e local. Mais uma vez o protagonismo entra em ação no momento que o aluno sai da sua zona de conforto e vai em busca de matéria para a produção do seu jornal, como, nos cadernos de notícias, esportes e entrevistas.

Nos cadernos de entrevistas foram entrevistados dois profissionais da educação, sendo, uma professora aposentada e o atual gestor da escola citada. O tema da entrevista foi o aniversário de 50 anos da instituição, a contribuição e trajetória desses educadores dentro do contexto educacional. Nossos alunos mostraram bastante maturidade, compromisso e responsabilidade com o trabalho. Elaboraram as perguntas, após algumas orientações do professor, gravaram, editaram, fotografaram e levaram com muita seriedade a atividade proposta.

Na medida em que as equipes iam produzindo material, partíamos para a produção do nosso jornal (professor e alunos). Montando, formatando, selecionando fotos e editando. Todos os alunos acompanharam o desenvolvimento do trabalho através do grupo de *Whatsapp* e nas orientações presenciais em sala de aula. Com o trabalho finalizado nos mobilizamos para fazer a culminância do nosso projeto. O *Jornal LLC News* foi apresentado em três formatos: impresso em folha A4, em forma de painel e através da leitura de *QR Code*, envolvendo os recursos tecnológicos.

A culminância do nosso projeto foi realizada nos dois turnos, manhã e tarde, com as apresentações do nosso Jornal LLC News para toda comunidade escolar, com visitação das outras salas, professores, núcleo gestor, funcionários e técnicos da secretaria de educação. Foi um momento bastante gratificante para todos os alunos que produziram e apresentaram o trabalho com maestria. Vejamos abaixo alguns momentos da culminância do projeto.

Figura 2 – Culminância do projeto



Fonte: Autores

Diante do exposto, é nítido que o trabalho com as metodologias ativas e o desenvolvimento do protagonismo estudantil facilita a construção do conhecimento. Durante a execução da proposta pudemos observar que alguns alunos têm dificuldades em trabalhar em equipe, se sentem inseguros em apresentar trabalhos e muitos estão desmotivados nas aulas, mas com o auxílio dos professores e ajuda dos colegas pudemos melhorar essa realidade. O resultado do trabalho foi muito satisfatório, o empenho de cada aluno, os esforços somados valeram a pena e os objetivos foram alcançados.

Considerações finais

O estudo concluiu que os alunos são acolhedores às inovações das aulas, em destaque neste trabalho o componente curricular de Língua portuguesa, pois a vivência com o material e o protagonismo estudantil requer um maior engajamento e dinamismo por parte dos educandos.

O Jornal *LLC News* como prática pedagógica tocou de uma forma significativa todos os alunos envolvidos, bem como pudemos observar que o diferencial esteve presente na forma como o processo de aprendizagem foi organizado, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento dos educandos.

Ao promover metodologias ativas no processo de ensino, o protagonismo estudantil no ambiente escolar passar ser visto sobre uma nova ótica, possibilitando que os alunos se tornassem mais participativo e dinâmico no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, servindo de alicerce para a construção de conhecimentos mais significativos.

Referências

ARRUDA, Juliana Silva et al. Tecnologias digitais e o processo de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental. In: **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2017. p. 578-587.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma Viapiana. **Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em**

tempos de transformação na educação superior. **Revista Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 5-11, 2016.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1916.

FLETCHER, A. Broadening the bounds of involvement: transforming schools with student voice. **Sound Out**. New York, 2003.

FLETCHER, A. Meaningful student involvement research guide. **Sound Out**. New York, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

GLASSER, William. **Choice theory: A new psychology of personal freedom**. HarperPerennial, 1999.

MILANI, A.H.; PICANÇO, A.C. JR; SOARES, E; GEMIGNANI, E.Y.M.Y. et al. Como promover a construção coletiva e o desenvolvimento do currículo a partir de uma visão sistêmica? In: CAMPOS, D.A. (org.) **Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão**. São Paulo: UNICID, 2009.

PIAGET, Jean. La teoría de Piaget. **Infancia y aprendizaje**, v. 4, n. sup2, p. 13-54, 1981.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 64-68, 2002.

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA ACERCA DA CONTEXTUALIZAÇÃO: RELATOS DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA¹

Eliane dos Santos Almeida

Doutoranda em Educação em Ciências (UnB)

E-mail: almeida-eliane@hotmail.com

Rodrigo da Luz

Doutorando em Educação (UFBA) e professor assistente (UESB)

E-mail: rodrigoluz_saj@live.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar em que medida um grupo de licenciandos em Química, de uma universidade federal da Bahia, se sentem preparados para lecionar no viés da contextualização a partir das vivências formativas da graduação. Para isso adotou-se a abordagem qualitativa e a Análise de Conteúdo das falas dos sujeitos entrevistados que expressaram livremente o que pensam acerca da referida temática. Como resultados, percebe-se que embora os licenciandos já tenham ouvido falar sobre contextualização, ainda não possuem vivências com práticas contextualizadas, o que ressalta a necessidade de integração entre discurso e ação na Educação em Química. Conclui-se que a demanda por conhecimentos e práticas contextualizadas no ensino de Química perpassa pela melhoria da formação docente, mas vai para além dela, visto que envolve contextos socioculturais mais amplos, necessidades de políticas públicas, de agendas de pesquisa e atitude crítico-reflexiva dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Contextualização. Ensino de Química.

¹ Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora.

Introdução

A contextualização busca relacionar os conhecimentos científicos com o cotidiano dos estudantes, o que tem sido feito com diferentes propósitos e implementado de diferentes maneiras. Assim, no contexto da Educação em Ciências não há um consenso sobre a sua definição, haja vista que o termo contextualização é polissêmico e existem controvérsias até na sua etimologia. Para Machado apud Wartha, Silva e Bejarano (2013) a palavra mais adequada seria contextuação, uma vez que o ato de se referir ao contexto é expresso pelo verbo contextuar e a palavra contextualização não faz parte do léxico que inclui essas palavras (contexto, contextuar e contextuação).

Para Almeida (2015), a contextualização no Ensino de Química abarca entendimentos desde uma visão simplista de um ensino de Ciências relacionado ao cotidiano até ideias mais elaboradas como a abordagem de questões sociais. No entender da autora, a contextualização tem sido compreendida como: exemplificação e ilustração de fatos do cotidiano; estudo científico de situações ou fenômenos; formação do cidadão crítico para tomada de decisão; compreensão da realidade social; entendimento crítico de questões científicas e tecnológicas relevantes que afetam a sociedade e o meio ambiente; estudo de questões sociais para o desenvolvimento de atitudes e valores; estudo de questões sociais para transformação da realidade social; entre outros.

Na sociedade contemporânea, impulsionada pela revolução tecnológica e científica, a educação deve assumir o papel central de desenvolvimento social, possibilitando a inserção do educando na sociedade, através da aquisição de competências básicas exigidas para o exercício da cidadania, para o acesso as

atividades produtivas e até as relações sociais no mundo globalizado. Os parâmetros educativos precisam se adaptar aos novos parâmetros socioculturais exigidos para a formação crítica dos estudantes.

Acreditamos que a contextualização é um possível caminho para mudar a realidade do Ensino de Química que, pelo diagnóstico atual, não está atendendo as demandas necessárias para a formação dos estudantes, apenas provocando o desinteresse e antipatia desses por essa Ciência. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo analisar em que medida um grupo de licenciandos em Química, de uma universidade federal da Bahia, se sentem preparados para lecionar no viés da contextualização a partir das vivências formativas oferecidas durante a graduação. Para isso, entrevistamos licenciandos que estavam cursando o estágio Supervisionado IV e, portanto, vivenciando a relação universidade – escola, além de já estarem em processo de integralização curricular.

Fundamentação teórica

A defesa pela contextualização é sustentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 26, ao estabelecer que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, n.p.).

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM instituíram a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios organizadores do currículo escolar, em decorrência desses princípios integrarem as duas di-

mensões do currículo: Base Nacional Comum/parte diversificada e formação geral/preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1997). Nessa linha, a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que sejam elaborados currículos na educação básica que visem

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

O assunto contextualização comparece em outros momentos do documento vinculado com o letramento científico, a aprendizagem de conteúdos e sua significação social, afirmando que aprender ciências envolve não apenas a exemplificação de fatos do cotidiano ou fazer menção a nomes de cientistas e grandes feitos históricos, mas considerar que a ciência é uma construção socialmente produzida e, portanto, influenciada por aspectos históricos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2018). Todavia, essa compreensão de contextualização parece se contradizer com outras ideias presentes no documento, que reforçam a perspectiva neoliberal ao enfatizarem competências e habilidades voltadas à preparação para o trabalho em detrimento de uma formação crítica e reflexiva que contribua com o exercício da cidadania, a tomada de decisão e a participação dos sujeitos no âmbito das instâncias propositivas da sociedade.

Lopes (2002) compreende que as ambiguidades do termo contextualização nesses documentos expressam os conflitos existentes no processo de produção e é uma forma de se legitimar junto aos diferentes grupos sociais.

Ressalta-se que, muitas vezes, os termos cotidiano e contextualização são utilizados como sinônimos, provocando confusão conceitual. No entender de Santos e Mortimer,

[...] a contextualização aborda a ciência no seu contexto social com as suas inter-relações econômicas, ambientais, culturais etc, o ensino de ciências do cotidiano trata dos conceitos científicos relacionados aos fenômenos do cotidiano. No segundo caso, a abordagem continua centrada nos conceitos científicos e não necessariamente são explicitadas as relações entre ciência e tecnologia, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores em relação à ciência e suas implicações na sociedade. (SANTOS; MORTIMER, 199, p.6).

Em contrapartida, para Costa-Beber e Maldaner (2011) “o trabalho com o cotidiano é precursor dos pensamentos contemporâneos que envolvem a contextualização do ensino na medida em que a proposta se constitui em mudança radical, contrapondo-se ao ensino escolar descolado da realidade dos estudantes, fragmentado e disciplinar” (p. 11).

Silva et al. (2009) buscaram analisar as concepções de contextualização presente nos artigos publicados na seção “Experimentação no Ensino de Química,” da Revista Química Nova na Escola entre os anos 2000 e 2008, e em resultado perceberam que os termos referentes à contextualização faziam menção a exemplificação e descrição científica de fatos e processos do cotidiano. A contextualização é utilizada como ferramenta para tornar o ensino conceitual mais dinâmico e inovador. Entendemos que, essas compreensões são importantes pelo fato de significarem avanços em comparação ao modelo propedêutico, mas acabam reduzindo o potencial da contextualização no que tange ao alcance de objetivos mais amplos ligados a intervenção crítica nas realidades.

A todo momento somos requisitados a tomar decisões em assuntos relacionados com a Química, como por exemplo, energia, saúde, recursos naturais, poluição, alimentação, etc. (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). A Química tem contribuído para o desenvolvimento socioeconômico do país, mas também tem provocado sérias implicações ambientais e sociais. Assim o conhecimento químico precisa ser relacionado com o cotidiano do educando de forma consistente, para que esse possa fazer uma leitura mais adequada e crítica do mundo e adquira formação para o exercício consciente de sua cidadania. Seguindo essa premissa, as medidas sugeridas para o ensino contextualizado exigem mudanças na seleção e tratamento dos conhecimentos a serem ensinados, requer que o professor além de ter domínio dos conteúdos, tenha também uma visão crítica das aplicações e implicações sociais da Química, entendendo a ciência como um meio para a transformação social e não como um fim em si mesma.

Uma perspectiva de contextualização que pode contribuir nessa direção é “A contextualização presente na Abordagem Temática Freireana (que) está relacionada a um problema existencial vivenciado pelos alunos, o qual depende da reflexão da realidade em que estão inseridos, para que, a partir do conhecimento científico, retornem a ela com um olhar mais crítico (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 155).

Dessa forma, defendemos que assumir o contexto em sua concreticidade em aulas de ciências, explicitando suas contradições existenciais e como essas se relacionam com os conceitos de ciências/Química pode contribuir para que a contextualização saia do nível das ideias e se mostre materializada no âmbito das relações educativas, pois se evidenciará seu forte componente de intervenção social.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, visto que a investigação do fenômeno de interesse considera os valores, crenças, anseios e perspectivas dos sujeitos, bem como considera a problemática de forma processual e não com foco só nos resultados (MINAYO, 2001).

Os dados necessários foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e os sujeitos participantes da pesquisa foram licenciandos em Química, de uma universidade federal da Bahia, que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado IV. Esse critério justifica-se pelo fato dessa disciplina ser ofertada no oitavo semestre, período em que os licenciandos já cursaram quase todas as disciplinas do curso, bem como já vivenciaram a realidade do Ensino de Química na educação básica, por meio dos estágios.

Essa disciplina contou com quinze discentes matriculados, mas só seis aceitaram participar dessa pesquisa, os quais foram identificados como L1, L2, L3... e, assim, sucessivamente. As respostas foram gravadas, para permitir uma transcrição fidedigna das falas. Antes da entrevista todos os sujeitos foram informados sobre a seriedade e a relevância desse trabalho por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016). A análise envolveu três etapas: i) pré-análise, consistiu na leitura das entrevistas transcritas, buscando promover a organização e sistematização das ideias iniciais; ii) exploração do material e o tratamento dos dados, em que foram feitas ope-

rações de codificação (transformação dos dados brutos das entrevistas em Unidades de Registro – UR, que expressavam as características pertinentes dos conteúdos) e categorização, do tipo a priori, e; iii) inferência, que consistem nas operações lógicas pela qual se admite uma proposição pela sua ligação com outras proposições já aceitas, conforme Bardin (2016).

Vivências formativas na universidade acerca da contextualização no ensino de Química

Quando questionados se já leram ou debateram sobre a contextualização, na universidade, todos os licenciandos relataram que sim, mesmo sem os devidos aprofundamentos teórico-metodológicos. Contudo, segundo os licenciandos apenas quatro componentes curriculares pedagógicos abordaram essa temática, quais sejam: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); Oficina de Produção para o Ensino de Química; Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado em Química. Vale salientar que o componente CTS é optativo e foi ofertado pela primeira vez no período de realização da presente pesquisa. Os demais componentes curriculares são obrigatórios e, segundo os licenciandos, nesses componentes não houve de fato debates sobre a contextualização, visto que esse termo apareceu de forma vaga e superficial, em algumas situações pontuais durante as aulas, conforme os relatos a seguir:

A gente não debate sobre contextualização [...] fala superficialmente sobre o que é contextualizar, assim a gente debate contextualização intercalado com alguma coisa, sempre a pessoa usa o termo contextualização, então a gente debate sempre intercalado com algum outro tema. (L2).

A gente falou um pouco na disciplina de Estágio, um pouco na disciplina de Oficina. Mas algo assim muito superficial, não teve a oportunidade de estudar a fundo, de aplicar de fato. Alguns professores pedem para que você dê aula contextualizada e tal, mas a gente nunca teve um exemplo de como seria uma aula contextualizada, eles nunca propuseram isso para a gente e a gente tem que se virar com as nossas ferramentas. (L6).

Na concepção dos estudantes o tema contextualização não tem sido tratado com a devida atenção no curso, enquanto princípio organizador do currículo. Esse termo aparece em discussões secundárias, sem o devido aprofundamento teórico-metodológico. No entender de Almeida (2015), a falta de debates e reflexões sobre a contextualização na maioria dos componentes curriculares pedagógicos do referido Curso de Química pode ser causada pelo fato do Projeto Pedagógico do Curso, não enfatizar a contextualização do ensino, uma vez que esse termo não era abordado de forma explícita em nenhuma ementa dos componentes curriculares. Ressalta-se que esse projeto passou por uma reformulação recentemente, considerando as necessidades formativas sinalizadas pelo novo corpo docente, visto que até 2015 o curso não possuía professores com titulação na área de Ensino/Educação em Química/Ciências, aspecto que pode ser destacado como um dos motivos da insatisfação dos licenciandos que criticam a falta de contextualização do ensino de Química que vivenciaram em vários momentos do curso.

Segundo os licenciandos, além das disciplinas pedagógicas não abordarem com o devido rigor a contextualização do ensino, as disciplinas específicas de Química também têm deixado a desejar, visto que os conteúdos químicos são lecionados

de forma descontextualizada, o que impossibilita a compreensão da Química em sua dimensão social, conforme os relatos a seguir.

As disciplinas elas não são vistas de maneira interdisciplinar, é cada disciplina no seu quadrado [...] as disciplinas não são contextualizadas entre si.” (L2).

Depende muito do professor, alguns conseguem falar bem as aplicações e como as aplicações e os conceitos estão interligados. Outros nem conseguem contextualizar direito [...] só falam o conceito, mas não dá a aplicação daquele conceito. (L3).

As pessoas confundem muito a contextualização. Pensam que é pegar dar aula de Química e citar algumas coisas da vida. Contextualização para mim não é isso. Então eu vejo a contextualização aqui dessa forma, se dá o conteúdo de Química e cita algumas situações em que aquele conteúdo é aplicado. (L4).

No entender dos licenciandos, na universidade os conhecimentos químicos são ensinados de forma fragmentada e descontextualizada. Percebe-se ainda nas falas de L3 e L4 que quando a contextualização acontece, essa ocorre de forma simplista, como apresentação de ilustrações e exemplos de fatos do cotidiano, relacionados ao conteúdo químico que está sendo estudado. Santos e Mortimer (1999) criticam essa perspectiva de contextualização, por entenderem que aspectos do cotidiano são inseridos durante as aulas com a intenção de tornar o conteúdo mais interessante, mas a essência da aula continua a mesma: executar programas tradicionais, cumprir listagens de conteúdo e transmitir informações desconexas sem a devida preocupação com as demandas sociais.

Como vimos nos excertos anteriores, os licenciandos relatam dificuldades em compreender como se daria a efetivação da contextualização em uma sala de aula, o que demonstra pouca possibilidade de participação em experiências no ensino de ciências que de fato envolvam práticas contextualizadas. Para Broietti e Leite (2019) os professores de ciências em formação até têm clareza do papel que necessitam desempenhar enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem, mas não sabem como de fato fazê-lo acontecer, algo que a imprecisão conceitual acerca da contextualização acaba acentuando. Isso faz com que a maioria deles se afaste de ideais mais críticos ligados a formação para a cidadania e o desenvolvimento de atitudes e valores por meio da contextualização. Por isso é importante que os estudantes vivenciem e desenvolvam durante a formação atividades contextualizadas de maneira a se evitar um descompasso entre o que se diz e o que se pratica no âmbito da Educação em Ciências (MACEDO; SILVA, 2014).

Procuramos ainda compreender em que medida os licenciandos se sentem preparados para lecionar de forma contextualizada na educação básica e identificamos que parte desses futuros professores não se sente capacitada para desenvolver aulas nesse viés, conforme os excertos a seguir:

Um pouco, não muito. Eu acho que eu tenho que ler bastante para fazer, porque contextualização não é só chegar e associar ao cotidiano, não é fazer uma analogia, contextualização requer mais do que isso. Além de saber o conteúdo, eu tenho que saber associar ao cotidiano, eu tenho que ter uma boa metodologia. Eu acho difícil [...]. (L5).

Me sinto, me sinto não totalmente por conta da universidade, não também por conta do curso de licenciatura em Química. Além dis-

so, ele deu algum suporte, mas eu acho que a prática, como já sou professor a algum tempo, a prática me ajudou a desenvolver essas metodologias e a universidade veio para complementar. (L6).

A partir da análise dessas falas, percebe-se que alguns licenciandos não se sentem preparados para lecionar de forma contextualizada, já outros acreditam que se sentem preparados, mas afirmam que adquiriram essa formação por meio de vivências fora da universidade. Como é o caso de L6 que afirma que a experiência da sala de aula foi a maior responsável pelo desenvolvimento da contextualização na sua prática pedagógica. Contudo, caberia problematizar qual seria a concepção de contextualização desses licenciandos e se essa se relaciona a uma visão simplista ou ampliada acerca do papel da Educação em Ciência/Química em nossa sociedade.

A fala de L5 evidencia algo muito importante, o fato de que para desenvolver práticas contextualizadas é preciso que o professor leia constantemente, para se atualizar nas questões referentes à dimensão social da Química e, conseqüentemente, possa associar os conteúdos com o cotidiano de forma consistente e significativa. Ressalte-se que isso não se adquire unicamente na universidade, sendo necessário o comprometimento dos futuros professores com a leitura de jornais, revistas de divulgação científica, artigos científicos etc. Também é preciso ir além do estudo de diferentes fontes de informação e desenvolver a atitude reflexiva diante dos problemas e contradições sociais, assumindo uma postura epistemológica diante da realidade (FREIRE, 2005).

Vale ressaltar que nessa pesquisa estamos tecendo considerações a partir da perspectiva dos sujeitos entrevistados e isso suscita a necessidade de outras pesquisas que também permitam

o exercício de vozes dos professores que atuam na formação inicial, bem como a análise de suas práticas.

Vivências formativas nas escolas acerca da contextualização no ensino de Química

Nessa seção discute-se as vivências formativas dos sujeitos dessa pesquisa acerca da contextualização do ensino de Química, nas escolas da educação básica que foram lócus dos Estágios Supervisionados. Para iniciar essa investigação julgamos pertinente saber se durante os estágios os licenciandos observaram se as aulas de Química na educação básica eram contextualizadas. Para a maioria dos licenciandos o ensino dessa Ciência é desconectado nesse nível de ensino, e quando ocorre contextualização não é de maneira apropriada, conforme os relatos a seguir:

O que eu observei não era uma contextualização, era [...] apenas exemplos do cotidiano. (L1).

A contextualização, nas poucas vezes que era feita, era meio aleatório, o professor dava um exemplo e falava de algo para fechar. Mais ou menos assim, se o professor falasse de condução térmica, ele falava a panela esquentada por que o alumínio conduz calor. Era meio solto, não vinha de uma linha de raciocínio. (L3).

Pelos relatos, percebe-se que a contextualização tem como foco a aprendizagem dos conceitos científicos, usando o cotidiano apenas como exemplificação, ilustração ou aplicação do conhecimento químico. Silva (2007) defende que o cotidiano nessa perspectiva de contextualização é usado apenas para motivar os alunos e encobrir a abstração excessiva de um ensino puramente conceitual.

Seguindo essa premissa, procuramos identificar na compreensão dos licenciandos se o Ensino de Química na educação básica está propiciando o desenvolvimento social dos educandos. Unanimemente, todos responderam que da forma que o ensino está sendo realizado pouco tem contribuído para essa função social.

Mediante essa realidade do Ensino de Química no Ensino Médio descrita na perspectiva dos sujeitos entrevistados, para finalizar essa etapa da investigação procuramos identificar na concepção dos futuros professores por que mesmo após vários anos das DCNEM estabelecerem a contextualização como um dos princípios organizadores do currículo, o Ensino de Química ainda continuava descontextualizado. Os excertos a seguir apresentam as visões dos estudantes.

Olhando para nossa universidade, a gente vê que os alunos eles não saem preparados para isso, para contextualizar, para utilizar metodologias diferenciadas. [...] para mim no ensino é o exemplo, se você não tem o exemplo, ele tem que repetir algo que ele viu na universidade, que ele teve como referência e, muitas vezes, essa referência não é um ensino contextualizado. (L6).

Na verdade, o sistema educacional não tem interesse nenhum em fazer aula contextualizada, porque se o ensino for ser contextualizado, presume-se que isso venha causar uma melhoria no ensino, venha formar cidadãos críticos e o sistema educacional não quer formar cidadãos críticos. (L1)

Acredito que seja falta de vontade mesmo de alguns professores e falta de conhecimento. (L4).

De acordo com as falas, o principal fator apontado pelos licenciandos como responsável pela descontextualização do En-

sino de Química na educação básica é a falta de preparo dos professores, oriunda de defasagem no processo de formação inicial. Percebe-se que, de modo geral, os licenciandos sinalizam na educação básica o mesmo problema enfrentado por eles, enquanto professores em formação inicial na universidade. No Entender de Silva e Marcondes (2010), para se realizar aulas contextualizadas é necessário investir na formação de professores, de modo a problematizar e sistematizar os conhecimentos teóricos pertinentes a esse ensino. Todavia, é preciso que os professores tenham interesse e entendam a importância da construção de aulas contextualizadas, do contrário, conforme aponta L1, eles podem terminar colaborando para a manutenção de interesses voltados a conservação da realidade educacional.

Entendemos que o problema de fato perpassa a formação docente, mas vai para além dela, visto que reflete contextos socioculturais conservadores e autoritários que insistentemente buscam reforçar a cultura do silêncio, que não almejam a formação de cidadãos críticos e que fragmentam os conhecimentos e práticas no sentido de conservação da realidade social, conforme sinaliza L1.

Esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para que seja dada mais atenção a formação inicial de professores de modo a atender as novas dimensões formativas que requer um ensino de Química baseado nos contextos de vida dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que durante a graduação, os futuros professores sejam formados para desenvolver práticas contextualizadas condizentes com a realidade dos aprendizes e que essas práticas tenham respaldo em políticas de formação e de valorização dos docentes efetivas.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar se um grupo de licenciandos em Química, de uma universidade federal da Bahia, se sentem preparados para lecionar no viés da contextualização a partir das vivências formativas na graduação. Unanimemente, todos os sujeitos participantes desse trabalho relataram que já leram ou debateram sobre a contextualização na universidade, contudo sem o devido aprofundamento teórico-metodológico. Todavia, os licenciandos relataram se sentir inseguros no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas contextualizadas e apontam como uma das principais causas a forma como se deu o processo de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares cursados durante a graduação.

Diante disso, de acordo com seus relatos, eles não estão formados/preparados para lecionar de forma contextualizada, principalmente nas perspectivas sociais que visam o exercício da cidadania e a formação social do educando, uma vez que apenas três componentes curriculares pedagógicos discutiram a temática contextualização, ainda de forma superficial, sem buscar um entendimento aprofundado dessa prática de ensino. Além disso, relataram também que nos componentes curriculares específicos de Química, prevalecem o ensino tradicional, conteúdistas, fragmentado e descontextualizado.

Nessa mesma linha, os licenciandos relataram que a realidade do ensino de Química das escolas da educação básica, que foram lócus dos Estágios Supervisionados, também se encontra em defasagem, os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada, o que, no entender deles, podem ser reflexos de problemas vivenciados na formação docente. Nesse sentido, é preciso lançar um olhar crítico para as metodologias de ensino

adotadas pelos professores universitários, de maneira que essas possam contribuir de forma significativa para a formação do professor capaz de lecionar Química de forma contextualizada e para que compreendam a Química em sua dimensão social.

Entretanto, em se tratando da falta de vivências sobre a contextualização no ensino de Química, entendemos que o problema vai para além da formação docente, visto que reflete contextos socioculturais conservadores e autoritários, que não almejam a formação de cidadãos críticos e que fragmentam os conhecimentos e práticas no sentido de conservação da estrutura social hegemônica. Reflete ainda a necessidade de políticas públicas, de agendas de pesquisa com foco em práticas contextualizadas e de atitude crítico-reflexiva por parte dos atores que participam dos processos de ensino e aprendizagem na Educação em Química e nas outras ciências de uma forma geral. Nessa perspectiva, a nossa luta pela transformação societária envolve distintos contextos e perpassa pela compreensão e intervenção crítica nas realidades opressoras que vivenciamos, algo que a contextualização no ensino de Química pode ajudar a alcançar.

Referências

ALMEIDA, E. S. **Contextualização no Ensino de Química: concepções dos Licenciandos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2015. Monografia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

_____. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/CEB 3/1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BROIETTI, F. C.D.; LEITE, R. F. Contextualização no ensino de ciências: compreensões de um grupo de professores em serviço. **Imagens Da Educação**, v. 9, n.2, p.16-32, 2019.

COSTA-BEBER, L. B.; MALDANER, O. A. Cotidiano e Contextualização na Educação Química: discursos diferentes, significados próximos. In: **Anais...Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências – ENPEC**, 8, 2011, Campinas.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, R. R. N. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização. **Campinas**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MACEDO, C. C.; SILVA, L. F. Os Processos de Contextualização e a Formação Inicial de Professores de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, p.55-75, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. A Dimensão Social do Ensino de Química: Um Estudo Exploratório da Visão de Professores. In: **Anais...** Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências – ENPEC, 2, Valinhos, 1999.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SILVA, E. L. **Contextualização no Ensino de Química: Idéias e Proposições de um Grupo de Professores.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. Visões de Contextualização de Professores de Química na Elaboração de Seus Próprios Materiais Didáticos. **Rev. Ensaio**, v.12, n.01, p.101-118, 2010.

SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, p. 141-162, 2014.

A (DES) MOTIVAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

Marcos Paulo Moraes Oliveira

Professor de Inglês; Mestrando em Patrimônio, Cultura e Sociedade/UFRRJ.

E-mail: mpoliveiraufrrj@gmail.com

RESUMO

O presente artigo corresponde a um estudo de caso realizado em quatro escolas públicas na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro no intuito de observar o processo de orientação a (des) motivação do ensino da língua estrangeira como uma ferramenta não só de apoio, mas de estímulo ao professor e ao educando dentro e fora de sala de aula. Para tanto, fora escolhido a metodologia de abordagem quantitativa para uma melhor avaliação dos pares validando o objetivo central concomitante ao olhar e a experiência do autor em classe. Não é de hoje que o ensino público carece de qualidade, mas ainda se faz necessário questionar o porquê de algumas disciplinas, como o inglês, possuem menor valor no olhar do educando e da escola, ainda que seja uma disciplina obrigatória imposta pelo MEC, também amparado pela LDB. Com isso, a análise de resultados será composta por respostas anônimas de alunos cursantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), fase a qual o idioma é inserido na educação básica, sendo eles escolhidos aleatoriamente para que observações não sejam dúbias e/ou induzidas. Ademais, por mais que alguns alunos ou a escola não compreendam ou incentivem o ensino, a língua inglesa está a toda parte e o contato com a mesma precisa ser iniciado em algum lugar, melhor que seja nas instituições de ensino, com profissionais devidamente qualificados.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino Público. Estudo de Caso.

Introdução

I mersos em um universo onde a língua inglesa domina não só os países que a têm como materna, é inquestionável a sua importância na educação de nossos alunos, mesmo que haja divergência de opinião entre eles, as escolas e o que próprio Ministério de Educação (MEC) nos impõe.

Se há (ou não) incentivo ou motivação por parte do professor para ensinar o idioma ainda é mais questionável, pois sabemos que com dois tempos de aula de cinquenta minutos semanais é inviável almejar que nossos alunos alcancem a fluência, não se esquecendo da falta de recursos didáticos e infraestrutura básica para tal.

Pensando nestas questões e ainda na esperança de que possamos fazer a diferença como educadores, almeja-se com este artigo alcançar a opinião dos alunos de regiões periféricas que, muitas vezes, já encontram-se desencorajados ao estudo de qualquer disciplina escolar, mas que possam encontrar no inglês um meio de alcançar novos objetivos e ideais para si, primordialmente a longo prazo.

A Baixada Fluminense, é uma região deveras precária e abandonada em quaisquer áreas de conhecimento (SILVA, 2013), porém não é por isso que devemos perder a esperança de influenciar nossos alunos a crescerem e terem a profissão que a eles couber.

Ser professor não é só um trabalho em sala de aula, como todos sabem, mas depende de incentivo, principalmente ao alcance metodológico que se aplica nas escolas públicas de hoje, a priori. Por isso, a pesquisa consiste em pegar estes dois conjuntos (Baixada e Escola Pública) para analisar e possivelmente

mensurar não só a participação dos alunos em sala de aula, mas também como eles esperam utilizar do idioma posteriormente.

Para tanto, a abordagem metodológica aplicada foi a quantitativa para alcançar um maior número de alunos participantes sem gerar opiniões pré-estabelecidas ou questionáveis, trabalhando com todos os que têm ou não dificuldade ou afinidade com o inglês. Foram dez questões ao todo, no formato estruturado, consistindo de questões gerais de perfil até o alcance da importância, incentivo e como seria possível aplicar o uso do idioma futuramente.

Estamos fadados ao ensino do verbo *to be* por todos os anos escolares ou será que ainda é possível alcançar resultados positivos nos quais o aluno possa se comunicar conosco utilizando o idioma? É um trabalho coletivo, como sabemos, mas que depende de nosso investimento e esperança, pois se alcançarmos ainda que seja só um, já fazemos a diferença.

Se a educação básica está enfrentando problemas, mesmo ainda sob a influência da pandemia do COVID-19, nós como educadores devemos nos abster destas questões e mostrar que sim é possível não só aprender, mas absorver seja o inglês ou qualquer outra língua.

O Inglês nas escolas

Como nos orienta Ribeiro et al (2018, p. 2) “compreende-se o processo de educação como complexo e multidimensional” dentro de uma perspectiva de que o “educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que deve ter o educador” (FREIRE, 2011, p. 96). Estabelecendo as citações o significado apropriado neste contexto, vale ressaltar a devida contribuição da tecnologia para a educação em nosso

país e nos demais, contudo o que era para ser uma ferramenta de suporte e apoio para o crescimento pessoal, social, intelectual dos indivíduos, contribui para uma defasagem no aprendizado e no interesse pelo progresso, devido a (des)motivações advindas pelo educando que não encontra mais sentido em estudar e também no educador que perde o interesse em proporcionar aulas diversificadas, independente da disciplina que leciona.

E no ensino da língua estrangeira essa (des)motivação é aparente, visto que até recentemente, a própria LDB -Lei de diretrizes e bases da educação nacional – não impunha o ensino da língua estrangeira como obrigatória, até a instauração da “lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio”, colocando como facultativo o ensino de um outro idioma, sendo o espanhol uma opção mais aconselhável. (NOVO ENSINO MÉDIO – PERGUNTAS E RESPOSTAS, [s.d.])¹

Ademais, diante dessas circunstâncias, diversos são os motivos que levam os alunos das redes públicas e privadas a se interessar em aprender, muitos por desacreditarem em sua funcionalidade e aplicabilidade em um país que fala somente o português, outros por encararem o Inglês como uma disciplina elementar, não base e até os que acham que a assimilam como um passatempo, já que nas escolas com uma carga horária de dois tempos de aula semanal seja inviável aprender a língua por completo, como poderemos observar na análise de resultados e até mesmo pelo fato de que a disciplina por si só não é capaz de reter alunos.

¹ “A Lei nº 13.415/2017 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio” ((NOVO ENSINO MÉDIO – PERGUNTAS E RESPOSTAS, [s.d.]

Mas será que é apenas a desmotivação, a falta de interesse do educando e do educador, ou existem outros fatores que nos levam a crer que o ensino de uma língua estrangeira é desnecessário nas escolas?

Segundo o relatório de pesquisa do British Council (2015, p. 8, grifos do autor),

[...] **o ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil** e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. **Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa**, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. **Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado.**

Isto é, não é preciso ser um pesquisador ou um educador experiente para saber que, independente da área de interesse ou de formação da sociedade, o ensino de uma língua estrangeira é de extrema valia e necessária, não só para a capacitação profissional, mas para o dia a dia, mesmo que estejamos inseridos em um país de língua portuguesa; todavia, em um lugar onde turistas de diferentes países chegam todos os dias, será que só com o português somos capazes de promover uma interação bem sucedida com tais pessoas? Onde deveria iniciar a promoção e o interesse de ensino de um segundo idioma, seja ele qual for?

Uma pesquisa realizada pela British Council apurou que **apenas 5% dos brasileiros falam inglês e somente 1% da população possui fluência na língua.** Segundo dados da 7Waves, cerca de 40% das pessoas que estabeleceram metas para 2021, si-

nalizaram o desejo em aprender inglês. (VASCONCELOS, 2021, s. p, grifo do autor)

E para tanto, nada melhor do que buscar, entre os alunos, o porquê do interesse (ou a falta dele) para aprender o idioma, o qual mesmo sendo obrigatório, ainda não é encarado desta forma nas escolas, principalmente nas de ordem pública, muitas vezes porque muitos alunos acabam chegando nas séries finais do ensino fundamental sem sequer ler e escrever apropriadamente.

Como então esperar que o ensino das artes, da língua estrangeira e da educação física sejam mensuráveis não só como disciplina obrigatória, mas como fenômeno transformador para o aprendizado de nossas crianças e adolescentes?

Enquanto educadores destas disciplinas muitas vezes nos queixamos e ficamos desencorajados a até mesmo preparar aulas mais criativas e participativas.

Por que a Baixada Fluminense?

Hoje, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), nos treze municípios da Baixada Fluminense: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, a população corresponde a 3.908.510 pessoas, equivalentes a, aproximados, 23%² da população total do estado do Rio de Janeiro. E, de acordo com os dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE (2016), seus indicadores socioeconômicos per capita são inferiores se comparados com os do

² Cálculo feito pelo autor ao somar as populações estimadas das cidades no ano de 2020 em razão da população total do Estado dispostos pelo IBGE (2020).

Estado, ainda que exista uma pequena parcela de classe média e classe média alta nos grandes centros urbanos como Nova Iguaçu e Duque de Caxias, as populações das regiões rurais, como em Japeri, tendem a viver em extrema pobreza.

Sob uma perspectiva econômica, como nos informam os dados do Painel Regional de 2016 do SEBRAE/RJ, a Baixada Fluminense em 2015 cresce para 3.747.408 o número de habitantes, sua concentração populacional corresponde a uma das maiores de todo o continente e possui indicadores de pobreza lastimáveis quando comparados ao do estado do Rio de Janeiro (SEBRAE, 2016, p. 8-9).

No município de Japeri, por exemplo, visualizamos que aproximadamente 46% da população vive em condições abaixo da linha de pobreza e com exceção de Itaguaí, por intermédio da indústria de petróleo, nenhum dos municípios da Baixada Fluminense alcança a média do PIB per capita do estado (SEBRAE, 2016, p. 9).

Ademais, a Baixada em 2015, por efeitos da crise econômica, registra um total de quase 179 mil desempregados (SEBRAE, 2016, p. 16), isto é, cresce a população, mas também cresce o número de pessoas sem empregos, agravando a situação econômica local.

Nos dias de hoje, ainda sob os impactos da pandemia do COVID-19, em 2021 o número de desempregados no estado fluminense atingiu 1,6 milhão de pessoas, sendo indicada como a 5ª maior taxa de desemprego no país (G1, 2021). Mas ainda assim com indicadores positivos de empregados, já que na Baixada Fluminense observamos um total de 2.941 postos de trabalho a mais disponíveis em julho de 2021, acarretando a contratação de 11.302 trabalhadores, em destaque para Duque de Caxias que somou 4.590 empregados de carteira assinada a mais que no ano

anterior e Nova Iguaçu que registrou 1.448 a mais, conforme indicam os dados da FIRJAN discutidos na matéria do jornal Nova Iguassu Online (2021).

Todavia, ainda que positivo o saldo de contratação, ainda há muito o que possa ser feito pela economia local, principalmente para as gerações futuras que já estão desacreditadas.

Se avaliarmos pelos dados estatísticos, podemos constatar que muitas destas cidades encontram-se em situações de grande vulnerabilidade social, como nos indica o IBGE.

Sob uma análise cuidadosa das cidades estudadas, podemos dizer que Japeri é uma das cidades mais longínquas do centro do Rio de Janeiro e possui uma característica consideravelmente rural visto que apenas 26,8% de seu território é urbanizado e 68,3% do território possui saneamento básico, como aponta o IBGE (2021).

Este mesmo censo estatístico nos indica que a população é de 106.296 moradores, dispostos em uma área territorial de 81,697 km², o que corresponde a uma densidade demográfica de 1.301,1 habitantes/km². O salário médio dos trabalhadores formais é de 2,2 salários-mínimos e 41,4% da população vive com menos de meio salário-mínimo. 96,6% das crianças e adolescentes encontram-se alfabetizados ou em alfabetização e na área encontramos 53 unidades escolares.

O PIB per capita é de apenas R\$13.711,95 e o IDHM é de 0,659, ocupando a penúltima posição do ranking da economia do estado do Rio de Janeiro. A cidade dispõe de apenas 15 postos de saúde e a taxa de mortalidade infantil é 18,29 óbitos por mil nascidos, o sétimo em todo o estado.

Já em São João de Meriti, observamos nos dados do IBGE (2021) que 473.385 pessoas morando em uma área de 35,216 km². Porém, por ser a segunda menor cidade da Baixada conta-

biliza uma densidade demográfica de 13.442,33 habitantes/km². Apenas 46,9% do espaço é urbanizado e 86.185 pessoas vivem em áreas de risco por questões de insalubridade e/ou periculosidade.

Todavia, como estes dados de exposição ao risco são de 2010 e a população estimada pelo IBGE é de 2021, acreditamos que este número de expostos seja ainda maior. 1,8 salário-mínimo é valor médio dos empregados registrados e 35,4% da população vive com até meio salário no mês. O PIB per capita é de R\$20.736,22 e o IDHM é 0,719. A taxa de alfabetização é de 96,6%, 289 são as escolas na cidade e 48 são as unidades de atendimento à saúde. A taxa de mortalidade infantil é de 13,87 a nona na região metropolitana.

Isto é, além dos dados de vulnerabilidade social podemos dizer que este grupo de pessoas sofre também de baixa autoestima que possa influenciar inclusive no sistema educacional que pode fazer que nossos alunos possam de fato se importar o suficiente para mudar esta realidade, isto se observarmos sob uma ótica positivista, pois:

[...] **tal realidade fez com que fosse sendo criado uma propensão a baixa autoestima em sua população e uma negação a se reconhecer no que a região representa.** Assim, a Baixada Fluminense é campo fértil a discussão sobre movimentos em favor de uma população que busca, em seu cotidiano, resistir às dificuldades e à baixa autoestima como os que envolvem arte como forma de superação e manifesto do desejo de melhores oportunidades e qualidade de vida. (FOGAÇA; FARIAS, 2021, p. 6, grifo do autor)

Positivista ou não, se não pensarmos no futuro de nossos alunos, deixamos de acreditar em todo o processo educacional e nossa profissão perde o sentido, observando em grande esca-

la. Portanto, esta pesquisa para observar se há relação ou não da baixa autoestima ao ensino da língua inglesa neste cenário já marginalizado e precário, que, todavia, ainda pode ofertar muitas valias não só a comunidade, mas a pessoas do entorno e de todo estado, como no campo da cultura, da diversidade, meio ambiente, gastronomia, turismo etc. (OLIVEIRA, 2021).

Se nós, como comunidade, não validarmos o lado positivo, quem iria?

Metodologia

Pensando na característica predisposta sobre a realidade nas escolas públicas sobre o ensino da língua estrangeira, a presente pesquisa consiste em uma abordagem quantitativa no formato de um estudo de caso, no intuito de avaliar as expectativas da vida real dos alunos de quatro escolas municipais distintas na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, uma em Japeri e as demais em São João de Meriti, locais de extrema carência e vulnerabilidade social, locais estes escolhidos por serem onde o autor atua como educador.

A abordagem quantitativa fora escolhida pois configuraram-se as respostas como amostras “grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 20).

Análise de Resultados

A pesquisa acima descrita constou com dez questões gerais que englobassem a opinião dos alunos quanto ao ensino da língua inglesa e também sob uma análise básica de perfil com dados

sobre a série e a idade, sem nos preocuparmos, neste momento, com a realidade financeira destes alunos, o que sabemos que afeta direta e indiretamente a participação, o desenvolvimento e o relacionamento entre professor e aluno não só na disciplina de língua estrangeira, mas em todas as demais e que com certeza validariam uma pesquisa ainda maior que poderá ser realizada futuramente.

Os dados relatam a colaboração de 171 alunos dispostos entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Japeri e São João de Meriti, ambas na Baixada Fluminense /Rio de Janeiro.

Iniciando pela idade, já observamos alguns fatores sociais que implicam o andamento das aulas, pois muitos alunos encontram-se fora da idade adequada para o ano escolar apropriado.

Encontramos na pesquisa alunos dos 10 aos 18 anos de idade, como indica o gráfico a seguir, sendo as idades mais quantificadas as dos 11 anos (33 alunos, 18%), 12 anos (34 alunos, 19%), 13 anos (50 alunos, 28%) e 14 anos (30 alunos, 17%). Todavia, ainda que as idades de maior observância sejam as de faixa etária destas séries escolares, ainda sim são alunos desregularizados, exemplo: o de 14 anos que ainda está cursando o 6º ano do fundamental, uma vez que “sete milhões de estudantes têm dois ou mais anos de atraso escolar” (UNICEF, 2018, p. 3)

A próxima pergunta foi sobre a divisão de alunos pelas séries escolares. Com ela observamos 67 alunos no 6º ano (39%), 44 alunos no 7º ano (26%), 44 alunos no 8º ano (26%) e 16 no 9º ano (9%). A diferença destes valores é de acordo com a distribuição de turmas do autor, o qual atua com um maior número de turmas entre 6º e 7º ano no ano letivo de 2022.

As próximas questões já creditam a opinião do aluno sobre a disciplina e sobre o seu relacionamento para com ela. Per-

gunta-se em sequência, se o aluno ou aluna gosta ou não de estudar inglês na escola, a grande maioria respondeu que sim (102 alunos, 58%), porém uma quantia considerável disse que talvez (57 alunos, 32%) seja por medo de alterar o relacionamento com o professor ou por receio de alterar sua nota na disciplina, como alguns alegaram.

Em sequência, avaliamos o grau de dificuldade da disciplina em uma escala de zero a dez e como era de se esperar, sendo zero para o nível mais fácil crescendo até o dez como o mais difícil. A maioria disse dez (72 alunos) que era o valor mais alto para a dificuldade, todavia, pode-se dizer que felizmente, outro valor considerável foi apontado, o índice cinco (38 alunos) que por estar exatamente no meio quer dizer que a disciplina pode não ser fácil, mas também não é difícil como se imagina e dez alunos disseram zero, isto é, que a disciplina não é nada difícil, tais alunos os que não só entendem a importância do idioma, mas tem um contato maior com ele fora da escola até mesmo por incentivo familiar.

Entretanto, ainda que muitos acreditem que o idioma seja difícil, espera-se que eles entendam o grau de importância do ensino da disciplina nas escolas e na próxima questão trouxemos este questionamento que, em uma escala de zero a dez eles pudessem dizer se eles acham importante (ou não) o ensino da língua inglesa na escola, sendo zero para nada importante crescendo até o dez para extremamente importante.

Assim, entendendo (ou não) a relevância da disciplina na escola, pergunta-se a seguir se o aluno acredita que a escola incentiva (ou não) o ensino da mesma em pauta, uma vez que como antes apresentamos, o inglês por si só não é capaz de dizer se um aluno está apto ou não para seguir para a próxima série

escolar e até mesmo pela quantidade de tempos semanais que o MEC distribui para o seu ensinamento.

Como era de se esperar, a maioria disse que sim por não ter como avaliar melhor a relevância desta questão até pela faixa etária a qual fora abordada, porém ainda assim, quase a metade disse que não ou foram honestos alegando não saber responder à questão.

E ainda sobre o incentivo, pergunta-se a seguir se eles acreditam que os dois tempos de aula semanal que o MEC credita para o ensino do inglês é suficiente ou não para de fato aprender o idioma. Também pela falta de recursos para melhor avaliar a questão 37% dos alunos disseram que sim, porém 36% deles foram honestos alegando não saber responder, para tanto, voltaremos a discutir este resultado nas considerações finais.

A partir deste ponto, questionou-se a opinião de extrema relevância, inclusive para com a relação professor e aluno, perguntando-os como eles acreditam que o ensino do inglês possa ser mais dinâmico e interessante.

E, cientes dos poucos recursos que a escola pública pode fornecer, a maioria disse que seria legal o uso de música (37%), filmes ou séries (31%), e/ou jogos (23%). Ademais, oito alunos optaram por outros como alternativa, sendo estes outros: com conversas interativas, uso de sinais, mais tempo de aula, uso de aplicativos, livros e que a língua poderia ser ensinada com mais calma. Ainda, doze alunos (5%) não responderam à questão.

Querendo mensurar já o uso do inglês fora do ambiente escolar, perguntou-se em sequência se os alunos acreditam que no futuro possam ser fluentes no idioma. Felizmente, 50% acreditam que sim, serão capazes de dominar o idioma e apenas 15% acreditam que não. Respostas estas que podem estar direta ou

indiretamente ligadas ao fato de o aluno ter simpatia (ou não) pelo inglês ou acreditar que aprendê-lo seja fácil (ou difícil). Tornando-se ainda mais questionável se pensarmos nas implicações de aprovação automática aplicada nas escolas ou mesmo o incentivo das escolas, também o pouco tempo de contato com a língua durante a semana.

Por último, mas de maior relevância para o uso do idioma fora do ambiente escolar, perguntou-se como os alunos podem utilizar o idioma fora da escola, como forma de incentivo não só para encarar o inglês como uma disciplina escolar para aprovação ou reprovação, mas pela necessidade a qual, ao menos, deveríamos ter pela extrema importância do inglês dentro e fora do nosso território geográfico.

De acordo com as opções predispostas, observamos que 19% aprendendo a cantar músicas no idioma sem o recurso de leitura de letras ou traduções; outros 18% o veem como uma ferramenta para estudar ou morar fora do Brasil; 17% acreditam ser possível com o assistir de filmes e series sem uso de legendas; também 17% através de conversas online com pessoas de outros países; 12% acreditam que seja o meio para a realização de um sonho, seja por uma viagem internacional ou até mesmo como fonte de renda, visto que na opção outros observamos respostas curiosas como “quero ser professor de inglês, mas não sei se consigo” e “poder falar com meu professor de igual pra igual em inglês”; e, por fim, mas não menos importante, 12% disseram que seria válido através de jogos online.

Considerações finais

Longe de alcançar uma finalidade para esta análise, muito precisamos abordar seja pelo que o sistema espera do educador

dentro e fora de sala de aula e até mesmo pelas implicações acerca do incentivo (ou falta de) para com uma metodologia participativa que envolva um contato diferenciado e diversificado não só para o aprendizado do inglês, em questão, mas também das demais disciplinas.

E mais, estão dispostos os alunos a inovações e a uma participação mais ativa? Se estamos tratando de uma relação bilateral, ambos precisam estar envolvidos seja para motivar, participar/engajar e até mesmo influenciar no que se almeja a longo prazo: a fluência ou o mais próximo dela.

Por fim, mesmo que os desafios sejam vastos, não podemos abrir mão ao desistir de capacitar nossos alunos, pois querendo ou não eles têm o direito a uma melhor qualidade de vida e a galgar ambições e profissões que poderão levá-los a estabilidade financeira, física e emocional. Não cabe a nós dizer qual caminho eles devam ou possam seguir, mas sim o de influenciar, ainda que seja só um aluno.

Referências

BRITISH COUNCIL (ed.). **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. E-book (48p.) color. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 6 de abril de 2022.

FOGAÇA, I. de F.; FARIAS, L. K. R. . Baixada Fluminense, Arte Urbana e Identidade Cultural: Revitalizarte em Mesquita/RJ visibilidade à riqueza invisível.. In: **III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio, 2021, Nova Iguaçu**. Textos completos do III Congresso Internacional e Interdisciplinar em

Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio. Porto/ Portugal: Cravo, 2021. v. 1. p. 1-16.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

G1, D. S.. **Desemprego no RJ bate recorde histórico e atinge 1,6 milhão no 1º trimestre do ano, aponta IBGE**. [S. l.], 27 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/27/desemprego-no-rj-bate-recorde-historico-e-atinge-16-milhao-no-1o-trimestre-do-ano-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 5 de junho de 2022.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20–29, jun. 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj.html>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades Panorama Japeri**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades Panorama São João de Meriti**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

NOVA IGUASSU ONLINE. **Baixada Fluminense acumula saldo positivo de mais de 11,3 mil empregos em 2021, destaca Fir-**

jan. [S. l.], 8 set. 2021. Disponível em: <https://novaiguassuonline.com.br/baixada-fluminense-acumula-saldo-positivo-de-mais-de-113-mil-empregos-em-2021-destaca-firjan/>. Acesso em: 5 de junho de 2022.

NOVO ENSINO MÉDIO – PERGUNTAS E RESPOSTAS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=Anteriormente%2C%20a%20LDB%20n%C3%A3o%20trazia%20a%20l%C3%ADngua%20inglesa>>. Acesso em: 6 de abril de 2022.

OLIVEIRA, M. P. M.. O Patrimônio Natural na Baixada Fluminense: Uma apresentação documental para o morador local e do entorno. **Revista Pilares da História**, v. 20, p. 73-82, 2021.

RIBEIRO, K. G. et al. Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. suppl 1, p. 1387–1398, 2018.

SEBRAE. **Painel regional: Baixada Fluminense I e II / Observatório Sebrae/RJ.** -- Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_BaixadaFluminense.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

SILVA, L. H. P. De Recôncavo da Guanabara a Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. Recôncavo: **Revista de História da UNIABEU**, v. 3, p. 47-63, 2013.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil. 2018.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/7-milhoes-de-estudantes-tem-dois-ou-mais-anos-de-atraso-escolar>. Acesso em: 3 de julho de 2022.

VASCONCELOS, C. **O mercado quer saber: do you speak english?** Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-mercado-quer-saber-do-you-speak-english/>>. Acesso em: 6 de abril de 2022.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM REGIMES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Estudante do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-
Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG

E-mail: ionerodrigues0912@gmail.com

Resumo

A avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos incontornáveis e fundamentais que devem ser devidamente compreendidos por todos os atores dos sistemas educativos e somente fará sentido se estiver fortemente articulada, ou mesmo integrada, com o ensino e com a aprendizagem. Neste artigo discutimos a complexidade da avaliação formativa em contextos digitais e a influência de modelos avaliativos da educação presencial de cunho tradicional. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que tem como objetivo refletir a avaliação formativa em contextos digitais, com vistas a compreender as condições e processos determinantes em que se opera a prática avaliativa mediada tecnologicamente. Evidenciamos que o processo ensino-aprendizagem, em contextos digitais, pressupõe o afastamento de um paradigma de transmissão de conhecimentos e concluímos que nos contextos digitais, a *avaliação pedagógica* assume um papel não menos importante que na educação presencial, mas remete à criação de uma nova proposta composta por metodologias, concepções e modelos educacionais adequados à ambiência digital.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica. Educação a Distância. Avaliação formativa.

Introdução

O texto tem como tema central a *avaliação da aprendizagem* desenvolvida em regimes de educação a distância (EaD) e que se efetiva por meio

das pessoas diretamente relacionadas ao processo de ensino aprendizagem em ambientes mediados por tecnologias, possibilitando que professor e estudante estejam em ambientes físicos diferentes (BRASIL, 2005). A avaliação é concebida em seu caráter pedagógico formativo, com vistas às melhorias de aprendizagem operacionalizadas em ambientes computadorizados.

Buscamos neste texto, refletir sobre a avaliação formativa em contextos digitais, com vistas a compreender as condições e processos determinantes em que se opera a prática avaliativa mediada tecnologicamente. Discutimos a complexidade da avaliação formativa em contextos digitais e a influência de modelos avaliativos da educação presencial de cunho tradicional.

Pereira, *et al.* (2015) chamam a atenção para o desafio de se compreender e refletir sobre os modelos e processos de avaliação das aprendizagens nos contextos digitais emergentes. Para os autores, este desafio requer não só uma mudança radical nas metas educacionais e na seleção das metodologias a usar, como também uma alteração drástica nas estratégias de avaliação a implementar quando se busca a melhoria das aprendizagens. Tais argumentos fundamentam a relevância da problematização da avaliação mediada pelas tecnologias.¹

Desenvolvimento

Para o direcionamento metodológico deste texto, é importante valorizar as palavras de Braga (2006), que destaca o caráter ainda relativamente recente e virtualizado das interações mediadas por computadores. Assim, a propósito da questão, que

¹ O texto apresenta parte da tese em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos em Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG)

norteia a construção deste texto, em que o objeto de estudo é mediado tecnologicamente, o percurso metodológico escolhido a pesquisa bibliográfica realizada para conhecer melhor outros trabalhos que têm sido feitos sobre esse mesmo tema. Além disso, permite ao pesquisador a possibilidade de aporte teórico para a problematização investigada, que nesse caso trata-se da *avaliação pedagógica* mediada pelas tecnologias digitais.

Avaliação em regimes de Educação a Distância

A avaliação com foco na verificação das aprendizagens constitui-se como um dos aspectos mais complexos e polêmicos em educação. Tal complexidade deriva do fato de que esta não pode ser vista desvinculada de uma intencionalidade concretizada num modelo educativo. Quando se trata da avaliação em regimes de educação a distância, é importante destacar o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, um marco regulatório da Educação a Distância (EaD).

Tal normativa prescreve que a avaliação da aprendizagem deve ser feita através do cumprimento das atividades programadas e que os exames (provas) devem ser presenciais. A exigência de momentos presenciais é um dos pontos mais polêmicos do referido Decreto ao prescrever que os resultados das avaliações realizadas presencialmente devem prevalecer sobre os das avaliações realizadas a distância. O artigo nº 4º preconiza:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I – cumprimento das atividades programadas; e II – realização de exames presenciais. §1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos

no projeto pedagógico do curso ou programa. § 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005)².

Notamos nesse marco regulatório inicial a preocupação com a realização de avaliações presenciais, sob o argumento da segurança, confiabilidade e credibilidade dos resultados. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem na EaD, no Brasil, surge sob uma certa desconfiança e, para que o diploma de um curso de graduação, ministrado nessa modalidade de ensino, seja legitimado pela sociedade, a avaliação passa a ter papel central para a sua validação, tornando-se peça fundamental para a garantia da qualidade dos cursos ofertados.

A suposição é a de que deve haver muita desonestidade nos exames e provas na EaD, pois o estudante está distante do examinador e há a crença de que nesse tipo de avaliação existe o hábito da “cola” ou o uso de outros recursos ilícitos para que o discente seja aprovado na disciplina (LITTO, 2010); ou seja: em exames não supervisionados há um maior risco potencial de má conduta ética ou infração, por parte dos estudantes, em relação aos testes presenciais (GARCÍA PEÑALVO *et al.*, 2020).

Outra questão, sobre a avaliação na EaD, refere-se à influência de modelos avaliativos da educação presencial de cunho tradicional, denominados “exames”. Para Fernandes (2009), Zapata-Ros (2020), essa concepção corresponde a uma abordagem tradicional de educação³ que reduz a avaliação da aprendi-

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em fev. 2020.

³ Segundo Saviani (2005) a denominação “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como

zagem apenas ao ato pontual de atribuir notas ou conceitos para classificar e selecionar os estudantes.

É um modelo centrado no professor, reconhecido como o detentor do conhecimento, no qual, ao estudante, resta assumir o papel de receptor passivo das informações que lhe são fornecidas, para serem assimiladas e reproduzidas. Isso é entendido na pedagogia freireana como educação bancária, sendo aquela que transforma a consciência do estudante em um pensar mecânico e faz com que ele sinta como se a realidade social fosse algo exterior a ele e em nada lhe afetasse. Nessa abordagem, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). O educador afirma que é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue e permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 2004).

Tomamos como base a premissa de que a avaliação é parte do processo ensino-aprendizagem com fins na concretização de um projeto educativo. Portanto, a avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos incontornáveis e fundamentais que devem ser devidamente compreendidos por todos os atores dos sistemas educativos e somente fará sentido se estiver fortemente articulada, ou mesmo integrada, com o ensino e com a aprendizagem. Isto é, a avaliação deve acompanhar todas

“tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” considera correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos estudantes, na disciplina, na memorização.

as práticas pedagógicas e, de modo particular, os processos de ensino para que estes possam ser contínua e sistematicamente regulados e melhorados (FERNANDES, 2019).

Inferimos que a avaliação deve distanciar-se de modelos tradicionais de cunho seletivo, classificatório e excludente. É preciso ter em mente que a EaD se desenvolve em ambientes digitais de aprendizagem e, desse modo, é fundamental que se criem processos e estratégias pedagógicas que respondam às necessidades e circunstâncias desses ambientes que fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação⁴ (TDIC) para dar suporte à aprendizagem.

Avaliação pedagógica em contextos digitais: mesmo fim com diferentes meios e recursos

A avaliação das aprendizagens é talvez um dos maiores desafios na EaD. É notório que a avaliação formativa em regime a distância desafia os professores e os estudantes a perseguir os mesmos fins, embora com meios diferentes e como na avaliação em contextos presenciais, apresenta também limitações. Ressaltamos que a avaliação formativa é concebida, em consonância com o pensamento de Fernandes (2020), como um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo contínua, cujo principal e fundamental objetivo é apoiar e melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Machado (2019) pontua que a efetividade da avaliação formativa em regime a distância dependerá, sobretudo, da capa-

⁴ As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se caracterizam por uma nova forma de materialização através de *bytes*, códigos digitais universais (0 e 1) que digitalizam as informações que se reproduzem, circulam, modificam-se e se atualizam em diferentes interfaces (SANTOS, 2006).

cidade de os professores e os estudantes direcionarem os meios disponíveis para promover as aprendizagens, pois, “os recursos digitais *per se* não são garantia de uma *avaliação pedagógica*” (MACHADO, 2019, p. 05). Não obstante, vale dizer que esse tipo de avaliação deve ser pensada, organizada e efetivada através de modelos, critérios autênticos para contextos digitais de aprendizagem, que segundo Moreira *et al.* (2020) é uma avaliação com o digital e no digital.

O princípio subjacente a esse pensamento é o de que os meios utilizados apresentam características diferentes, mas o cerne do domínio da ação pedagógica mantém-se inalterado. Em outras palavras, independentemente da modalidade, o foco da prática pedagógica centra-se na qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, numa avaliação de cunho pedagógico (FERNANDES, 2005; 2019; GARCÍA ARETIO, 2014).

Enfatizamos que o processo ensino-aprendizagem, em contextos digitais, pressupõe o afastamento de um paradigma de transmissão de conhecimentos e a edificação de um paradigma da comunicação, da interação social, em que o professor tem de deixar de estar no centro do processo e em que, quem passa a ocupar este lugar são os estudantes. O foco da aprendizagem centra-se neles, no desenvolvimento das aprendizagens e, conseqüentemente, no desempenho deles. O propósito, como já dito, é que os estudantes aprendam mais e melhor, apoiado em processos de regulação e autorregulação como elemento integrante e intencional na melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem, destacando o papel central do sujeito como protagonista desse processo.

Nesse sentido, focalizamos uma série de características das avaliações em contextos digitais, como: o fornecimento de *feedback* efetivo; o envolvimento ativo dos alunos na sua própria

aprendizagem; adaptação do ensino de forma a considerar os resultados da avaliação; reconhecimento da profunda influência que a avaliação tem na motivação e na autoestima dos estudantes, as quais têm uma influência crucial na aprendizagem. A avaliação precisa ser ainda fundamentada na diferenciação das estratégias que facilitem e atendam a diversidade dos estilos dos aprendizes, em formatos personalizados de acordo com as preferências e necessidades deles; precisa ser significativa, evitando barreiras de aprendizagem; deve haver diversificação das estratégias e formatos e, por fim, precisa ser contextualizada. (FERNANDES, 2019; MACHADO, 2019; MOREIRA *et. al.*, 2020).

Na mesma direção, Romiszowski (2006) enfatiza que os critérios para este tipo de avaliação na EaD devem estar em sintonia com o *design* instrucional, ou seja, com a metodologia de planejamento de ensino-aprendizagem. O importante é levar em conta as demandas pedagógicas, tecnológicas, culturais e institucionais de apoio. Adverte que levar em conta as demandas significa não só planejar a avaliação, é preciso cuidar da sua implementação, atividade-chave para o sucesso de qualquer ação educacional.

Machado (2019) apoiado nas recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) destaca que o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa a distância implica, como condição prévia, na existência de uma plataforma *online* de aprendizagem virtual adaptada à sua realidade. Pressupõe, ainda, uma equipe de suporte técnico e pedagógico que seja capaz de apoiar estudantes, professores e famílias na utilização das ferramentas e dos procedimentos necessários à realização dos processos de avaliação formativa, bem como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que permita o desenvolvimento das práticas de avaliação formativa, incluindo sistemas de comunicação síncronos e/ou assíncronos, recursos

multimídia, documentos para leitura, reflexão e tarefas de aprendizagem etc. Deve haver, ademais, procedimentos de comprovação da identidade dos estudantes, de forma a evitar-se a existência de dúvidas sobre a veracidade dos participantes e da autoria das atividades realizadas, especialmente no que concerne aos processos de coleta de informação. Por fim, assinala-se que devem existir opções alternativas para as situações em que o acesso à plataforma *online* esteja limitado ou mesmo impedido.

Moreira, Henriques e Barros (2020) defendem que as práticas de avaliação em contextos digitais devem: estar integradas no planejamento e utilizar o “digital” para potencializar o seu processo, tanto na forma (serviços, ferramentas, aplicativos e softwares), como no conteúdo (dados e informações disponíveis); ser motivadoras na medida em que desafiem a aplicação dos conhecimentos em contextos reais; ser claras nos seus objetivos e nos critérios a serem estabelecidos para a aprendizagem; facilitar ao estudante um processo de *feedback* para a melhoria da sua forma de aprendizagem, bem como sobre o nível de assimilação, de compreensão e de interpretação do conteúdo estudado; desenvolver a capacidade de autoavaliação e autorregulação e, por fim, ser avaliações que reconhecem todas as aprendizagens adquiridas a partir das exigências dos objetivos e competências⁵.

A despeito de alguma diferenciação na sistematização das tipologias, estratégias e instrumentos de avaliação, observamos que o planejamento, autorregulação e *feedbacks* são elementos comuns nas perspectivas apresentadas para a prática de avaliação

⁵ O conceito de competência assumido nesse estudo refere-se à capacidade para responder com sucesso a uma solicitação, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a mobilização de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores. (PEREIRA *et al.*, 2015).

formativa em contextos digitais que podem ser caracterizadas de forma geral, como explicita o Quadro 1:

Quadro 1 – Tipos, Estratégias e Ferramentas de avaliação

Tipos de Avaliação	Estratégias e instrumentos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação (o estudante autoavalia-se); - Heteroavaliação (docente avalia, avaliação entre pares); - Coavaliação (participação de todos no processo); <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho em aplicações como laboratórios remotos ou virtuais; - Desenvolvimento de aplicativos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades; - Blogue; - E-portfólios; - Fluxograma; - Listas de verificação; - Narrativas digitais; - Mapas conceituais; - Multimídia; - Observação; - Participação em fóruns; - Podcasts; - Projetos de trabalho; - Prova Escrita; - Testes; - Quizzes; - Relatórios; - Tabelas; - Trabalhos de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas disponibilizadas nas plataformas digitais e nos serviços da web 2.0; - Aplicativos e softwares abertos, gratuitos, com fácil usabilidade; - Aplicativos de tecnologia móvel.

Fonte: AMANTE; OLIVEIRA (2019); GARCÍA ARETIO, (2019).

Considerações finais

As atividades constituem-se como elemento fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem e são, portanto, geradoras de práticas avaliativas. Estas podem assumir diferentes formatos e cumprir objetivos diferenciados consoante o que se pretenda alcançar (MOREIRA, 2020). É a partir dos critérios específicos que são fornecidos/negociados com os estudantes sobre essas atividades que a avaliação formativa se alicerça.

Os estudantes devem ser ativamente envolvidos nos processos de avaliação, ensino e uma das formas para que isso ocorra é através do envolvimento deles na realização de atividades relacionadas com as propostas de trabalho ou tarefas que lhes são distribuídas pelos professores (FERNANDES, 2020); dito de outra forma, a *avaliação pedagógica* é fator estruturante das atividades.

Isso posto, compreendemos que nos contextos digitais, as atividades assumem um papel não menos importante que na educação presencial. E, assim, concluímos que a EaD não é a digitalização da educação tradicional presencial, não se reduz apenas à exclusão da convivência ou ao fato de justapor o emprego de práticas tradicionais aliadas ao uso dos novos recursos tecnológicos, mas à criação de um novo uma nova proposta composta por metodologias, novas concepções e modelos educacionais adequados à ambiência digital, onde as atividades propostas condicionam a prática avaliativa mediada tecnologicamente.

Referências

AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. Avaliação e feedback: desafios atuais. **Lisboa: Universidade Aberta**, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8419>. Acesso em: fev.2021.

BRAGA, Adriana. **Técnica etnográfica aplicada à comunicação online**: uma discussão metodológica. UNIrevista, v. 1, n. 3, p. 1-11, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

FERNANDES, Domingos. **Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares**: avaliar para aprender em Portugal e no Brasil – perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. 2019, p. 139-164. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40370>. Acesso em 30 mar. 2021.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e Pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 11, n. 2, p. 72-84, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>. Acesso em 30 mar.2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, p. 347-372, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526> . Acesso em 30 mar.2021.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. *In*: GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Bases, mediaciones y futuro de la Educación a distância en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el diálogo didáctico media-

do. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331459398013/331459398013.pdf>. Acesso em: fev.2021.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. *et al.* La evaluación *online* en la educación superior en tiempos de la COVID-19. **Education in the Knowledge Society**, v. 21, 2020. Doi:10.14201/eks.23013.

LITTO, Frederic.Michael. **Aprendizagem a distância**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MACHADO, Eusébio André. Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância. **Leadership**, v. 77, n. 7, p. 72-74, 2019.

MOREIRA, José Antônio . *et al.* **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempo de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988>. Acesso em: maio 2021.

MOREIRA, José Antônio; HENRIQUES, Suzana.; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: jan.2021.

PEREIRA, Alda et al. Desafios da avaliação digital no Ensino Superior. 2015.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Editora E-papers, 2006.

ZAPATA-ROS, Miguel. **La universidad inteligente**. The Smart University, 2020.

A UTILIZAÇÃO DE PODCASTS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA INOVADORA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Larissa Santos da Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Química (UNILAB)

E-mail: larissasantossilva17@gmail.com

Andressa Karoline de Castro Gomes

Estudante do Curso de Licenciatura em Química (UNILAB)

E-mail: andressakaroline@aluno.unilab.edu.br

Viviane Gomes Pereira Ribeiro

Prof^a Dr^a do Curso de Licenciatura em Química (UNILAB)

E-mail: vivianegpribeiro@unilab.edu.br

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem caráter exploratório, com base na análise de podcasts voltados para a divulgação científica, com foco na utilização dessa mídia digital como ferramenta inovadora para o ensino de química. Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo analisar podcasts direcionados principalmente para o compartilhamento dos assuntos voltados ao ensino de química e a popularização desta ciência, os quais já estivessem disponíveis em agregadores como Anchor Podcast, Google Podcast e Spotify. Com isso, foram analisados 9 podcasts, tendo como critério para avaliação, a periodicidade da divulgação dos episódios, bem como a forma contextualizada e descontraída com que os conteúdos de química são tratados. Os podcasts analisados foram caracterizados conforme sua aplicabilidade em sala de aula e fora dela, por professores e alunos. A partir do estudo realizado, verificou-se que 4 dos podcasts levantados estão vinculados a algum projeto de universidade pública, e 2 especificamente estão direcionados ao ensino de conceitos químicos presentes nos conteúdos escolares. Portanto, estes resultados sugerem que apesar das características como praticidade, ludicidade e

dinamismo que o podcast pode trazer para o processo educativo, ainda é um campo que precisa ser mais explorado em produções e aplicações pedagógicas.

Palavras-chave: Podcasts científicos. Ensino de química. Divulgação científica. Popularização da ciência.

Introdução

Os tipos de metodologias aplicadas no ensino vem expandindo-se cada vez mais dentro do ambiente escolar, a fim de auxiliar os educadores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com base nisso, pode-se analisar que atualmente muitos professores buscam adotar metodologias que chamem a atenção dos alunos e os levem a compreender de forma simples e dinâmica os conteúdos a serem abordados.

Neste sentido, uma das ferramentas que vem emergindo nesse contexto são os *Podcasts*, que apresentam muita praticidade, por se tratar de um recurso digital que visa ampliar cada vez mais a distribuição e a criação de conteúdo. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2007), o podcast pode ser considerado uma tecnologia alternativa potente para ser utilizada no processo educativo. Portanto, “é inegável o grande volume de informação produzida pelos diversos podcasts existentes, muitos dos quais dedicados a nichos que não encontram espaço na mídia tradicional” (LUIZ & ASSIS, 2010, p. 13).

Em outras palavras, podcasts são nada mais nada menos que a divulgação de conteúdos diversos através de áudios digitais, apresentando uma ampla variedade em duração e formatos,

a fim de atender o maior público possível em diferentes áreas e assuntos, com linguagem simples e muitas vezes lúdica. Sendo assim, Figueira e Bevilaqua (2022, p. 122), ressaltam que:

O podcast é uma ferramenta de comunicação com potencial para atrair a atenção do público e proporcionar acesso ao conhecimento, sem exigir grande esforço do ouvinte. Entre seus benefícios estão arquivos leves para baixar ou ouvir por streaming; mobilidade do ouvinte; possibilidade de pausar e escutar o programa quando puder (atemporalidade); e informação mais clara com o uso de linguagem coloquial.

Desse modo, não é de se estranhar a popularização deste tipo de mídia, tendo em vista que estamos em uma era em que a internet está se expandindo a cada dia, evidenciando milhares de tecnologias e ferramentas digitais que favorecem ainda mais o desenvolvimento da produção de podcasts, resultando na liberdade de expressão e troca de conhecimentos, tanto para quem produz quanto para quem consome.

Sendo assim, o podcast no Brasil vem se tornando um excelente promotor da divulgação científica, uma vez que vem sendo utilizado em diferentes programas a partir de truques variados para atrair a curiosidade dos usuários, tais como debate de temas e conteúdos científicos, explicações científicas para assuntos diversos, bate-papo entre pesquisadores ou respostas as perguntas dos ouvintes (MARQUES, 2019). De acordo com Bartelmebs & Silva (2016), a divulgação científica pode ser compreendida como um meio de inclusão social, visto que colabora com a ampliação do conceito de cidadania dos sujeitos envolvidos.

Deste modo, parece-nos profícuo utilizar o podcast como ferramenta digital facilitadora para a divulgação e construção do

conhecimento científico. Além disso, através do uso de podcasts em sala de aula e fora dela pode-se obter um maior interesse dos alunos acerca dos conteúdos escolares, além de promover a interatividade e praticidade, que podem facilitar o aprendizado, sobretudo pela aptidão de poder acessá-los a qualquer hora e em qualquer lugar.

No contexto escolar, é sabido que os conteúdos vinculados às ciências, principalmente na área de Química, são considerados pelos alunos os mais difíceis, desnecessários ou chatos. Muitos discentes não se interessam pela química pois já trazem em seu pensamento que é algo muito complicado e por muitas vezes acabam nem percebendo que essa ciência está tão presente em nosso cotidiano. Acerca desta realidade, Ferreira, Silva e Stapelfeldt (2016) enfatizam que:

O ensino de Química transformou-se em preocupação premente nos últimos anos, tendo em vista que hoje, além das dificuldades apresentadas pelos alunos em aprender Química, muitos não sabem o motivo pelo qual estudam esta disciplina, visto que nem sempre esse conhecimento é ensinado de maneira que o aluno possa entender a sua importância.

Desta forma, verifica-se a necessidade da utilização de metodologias alternativas relacionadas ao ensino de química, com o intuito de despertar o interesse em aprender e o reconhecimento da importância dos conceitos químicos presentes nos currículos escolares. Para tanto, a utilização dos podcasts de divulgação científica encaixa-se perfeitamente nessas metodologias inovadoras.

Cabe salientar, que apesar dos podcasts serem ferramentas acessíveis e estarem presentes em plataformas conhecidas, muitas vezes esse tipo de mídia abordando conteúdos científicos de

química não são encontrados com facilidade por professores e estudantes, os quais desconhecem a variedade de podcasts nessa área para ampliar o conhecimento de forma prática. Considerando essa realidade, esse estudo busca levantar as produções de podcasts de química, a fim de facilitar e atender a demanda escolar, tendo em vista que a listagem dos diferentes podcasts científicos oferece ao público interessado a oportunidade de escolher aquele que mais se adequa ao seu gosto e necessidade.

Assim sendo, o presente trabalho teve como principal objetivo selecionar podcasts de divulgação científica voltados principalmente para o compartilhamento de conteúdos de química e a popularização desta ciência, cujos programas já estivessem disponibilizados em plataformas de streaming, como o Anchor Podcast, Google Podcast e o Spotify.

Desenvolvimento

Fundamentação Teórica

Podcasts podem ser descritos como arquivos de áudio disponibilizados na internet sob demanda, que podem ser ouvidos em qualquer reprodutor compatível. Uma característica marcante do Podcast é a sua compatibilidade em dispositivos móveis proporcionando uma maior comodidade com relação ao seu uso (LEITE, 2015). *Podcasting* é a forma de publicação do podcast, seguindo um padrão RSS, que avisa ao usuário quando o novo conteúdo é publicado. Já o conceito de “agregador” consiste em poder agregar as atualizações de diferentes programas em um só lugar, sem ter que baixar os arquivos digitais de áudio (FIGUEIRA & BEVILAQUA, 2022).

Vale destacar que, apesar desta ferramenta já existir a muitos anos, foi no período de isolamento social decorrente da pandemia do covid-19, que o consumo de podcast realmente se expandiu em toda parte, sobretudo no Brasil e de várias formas. Segundo Pacete (2019, apud FIGUEIRA & BEVILAQUA, 2022), dos 120 milhões de internautas brasileiros, cerca de 16 milhões (19%) escutam podcast diariamente, sendo o celular o dispositivo mais utilizado para o consumo desses áudios, conforme pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope).

Seguindo nessa vertente, dentro do universo de áreas em que os podcasts podem estar inseridos, aqueles direcionados a divulgação científica vem emergindo como potencial ferramenta de comunicação dos conteúdos científicos ao público em geral. De acordo com Figueira e Bevilaqua (2022, p. 134), “a coloquiabilidade é uma marca nos *podcasts*, a busca da espontaneidade na forma de explicar os assuntos, o que torna a ferramenta de comunicação apropriada para a popularização da ciência.”

Na educação não poderia ser diferente, tendo em vista que as potencialidades educacionais exteriorizadas a partir do Podcast, relaciona-se exatamente à forma como este se comporta diante dos avanços tecnológicos do mundo globalizado, na qual alunos e professores estão inseridos. Nessa perspectiva, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), já contempla o desenvolvimento de competências relacionadas a utilização de diferentes linguagens, incluindo as sonora e digital, para se comunicar, acessar e disseminar informações, bem como ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal e direcionada. Sendo assim, enfatiza na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

A partir disso, ressalta-se que a utilização de podcasts no processo de ensino e aprendizagem pode auxiliar diretamente na assimilação dos conteúdos abordados, pois os mesmos são apresentados com uma linguagem simples e com curta duração, tornando possível absorver em poucos minutos o essencial sobre determinado tema. De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2007), no podcast um ficheiro de áudio é chamado de “episódio” e o tamanho curto é considerado ideal para se contar uma história curta e direta sobre um conceito ou ainda deixar pistas para audição de novos episódios, favorecendo a concentração do ouvinte.

Moreno e Heidelmann (2017) ressaltam que o uso de áudio digital (ou podcasts) como ferramenta didática ainda é modesto no Brasil, mas o potencial é imenso, especialmente em face da possibilidade do educando compreender ou complementar conteúdos fora do contexto da sala de aula, por exemplo, ouvindo no smartphone durante o seu transporte. Nessa linha, Locatelli et. al. (2018) observou que o uso do podcast pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos químicos, bem como auxiliar a inclusão desta tecnologia na práxis docente.

No contexto do ensino de química, os estudantes da educação básica demonstram dificuldades para a aprendizagem da

ciência, devido a abstrações, deduções e previsões exigidas para compreensão dos conteúdos, o que acarreta muitas vezes em desmotivação. Por isso, conforme ressaltam Fabri e Giacomini (2018), muitos estudos têm proposto diferentes metodologias de ensino mais modernas, acessíveis e de baixo custo, a fim de motivar os alunos e contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim, a presente pesquisa torna-se relevante no cenário atual uma vez que busca discorrer acerca dos Podcasts já disponíveis nos agregadores e que abordam a ciência Química como temática central dos assuntos divulgados, os quais possam servir de ferramenta inovadora e colaboradora do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

O percurso metodológico

Metodologicamente, a pesquisa aqui apresentada possui caráter qualitativo, do tipo estudo exploratório, que segundo Gil (2008) “tem o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”. Nesse viés, esta pesquisa viabiliza a interpretação e a discussão acerca dos podcasts encontrados quanto a sua abordagem da ciência Química.

Com base nisso, na primeira etapa realizou-se uma busca nos agregadores de podcasts mais populares Anchor Podcast, Google Podcast e Spotify, os quais são plataformas de streaming que disponibilizam os programas de podcasts. Levou-se em consideração a forma como a Química foi abordada nos episódios, seja contendo conteúdos químicos, seja comentando a

Química presente no dia-a-dia, ou ainda em assuntos nos quais estas perspectivas estivessem relacionadas. Na segunda etapa, foram analisados 2 episódios de cada podcast encontrado durante a pesquisa, a fim de verificar a linguagem (contextualizada e descontraída) com que o assunto era discutido e se a duração do episódio de fato era proveitosa para a exposição das temáticas propostas. Além disso, vale destacar que foi utilizado como critério para a busca os podcasts com atualizações de 2021 e 2022, uma vez que alguns programas pararam de ser gravados no ano de 2020, pressupondo, portanto, a inatividade destes referidos podcasts. Vale ressaltar que muitos dos podcasts encontrados neste período foram criados por alunos para a realização de algum trabalho escolar, os quais foram excluídos da presente análise.

Resultados e discussão

A partir da análise dos podcasts encontrados, foi possível destacar aqueles que apresentam temas específicos da Química, bem como aqueles que trabalham diretamente com temas mais amplos da área, os quais se encaixavam nos critérios propostos no presente trabalho. Sendo assim, a tabela 1 apresenta os nomes dos podcasts desenvolvidos no período analisado, bem como sua descrição e a forma de abordagem de alguns episódios.

Tabela 1 – Listagem de podcasts científicos voltados para a divulgação de conteúdos de química.

PODCAST	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS
<p>MOLÉCULAS: Um podcast sobre química</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/5nsmzb-zT3qJezOx02kk17F</p>	<p>Iniciou em 2017 e seus episódios contam com temas extremamente relevantes no contexto da Química de um modo Geral. Além disso, quando tratam de temas específicos, contam com a presença de um profissional convidado.</p>	<p>COLÁGENO (Aborda os benefícios dessa proteína, bem como curiosidades acerca do que ela representa, de maneira ampla e simples. <i>Duração: 7 min</i>).</p> <p>NANOCOSMÉTICOS (Trata-se de uma entrevista com uma professora doutora, especialista no assunto. <i>Duração: 34 min</i>).</p>
<p>QUIMICAST: QUÍMICA, CIÊNCIA E COTIDIANO</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/7BE-JNpTNYUKmzvn-JpEr2mT</p>	<p>Criado em 2018, esse podcast atua na área de química como uma ciência ampla, abordando nos mínimos detalhes onde ela está inserida no cotidiano, bem como apresentando sua abordagem no contexto educacional.</p>	<p>COMO FUNCIONA UM AEROSSOL? (Explica todos os detalhes químicos acerca do assunto. <i>Duração: 4 min</i>).</p> <p>PROPRIEDADES PERIÓDICAS (Faz parte de uma série especial sobre os conceitos químicos. Neste episódio tratam de conceitos como afinidade eletrônica e eletronegatividade. <i>Duração: 7 min</i>).</p>
<p>QuimCast: Conselho Federal de Química</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/7udU3Eeo97xEFdJB-fwI6JZ</p>	<p>Criado em 2019, com caráter jornalístico, trazem curiosidades relacionadas à Química, novidades sobre pesquisas na área, explicações sobre a química presente nos alimentos e atualidades gerais do mundo da Química.</p>	<p>TEM QUÍMICA NA TEIA DE ARANHA? (Explica cientificamente como as teias funcionam e utilizam de efeitos do filme do Homem Aranha, para chamar a atenção do público. <i>Duração: 2 min</i>).</p> <p>BIOFERTILIZANTE NANOTECNOLÓGICO RENDE PRÊMIO A EQUIPE DE QUÍMICOS (Trata-se de uma entrevista com o professor especialista no assunto e premiado pela criação do novo biofertilizante. <i>Duração: 4 min</i>).</p>

<p>QuimiCast: o podcast que tem Química! Disponível em: https://open.spotify.com/show/6ycg-Jr15uGeqOhDRH-qXBPP</p>	<p>Criado em 2020, visa discutir de forma simples e descontraída em seus episódios os temas gerais da química, curiosidades, dentre outros. Além disso, criam séries de episódios sobre determinados temas.</p>	<p>CHOCOLATE: SABOR APAIXONANTE, QUÍMICA VICIANTE! (Trazem uma abordagem histórica do chocolate, bem como os efeitos positivos e negativos da sua ingestão. <i>Duração: 10 min</i>). QUÍMICA DO MEIO AMBIENTE: (Trata-se de uma série com 4 episódios, que discutem sobre Queimadas, Aquecimento global, Poluição das águas e Energias renováveis. <i>Duração: 9 a 12 min</i>).</p>
<p>Momento Químico Disponível em https://open.spotify.com/show/7zFN-y5wK3KngrlhFU-sdbqO</p>	<p>Criado em 2020, configura-se como um podcast vinculado à projeto de extensão de universidade pública direcionado para licenciandos em Química, uma vez que traz abordagens quanto a currículo, entrevistas com profissionais da área e temas químicos com foco na educação.</p>	<p>COMO ATENDER AS EXPECTATIVAS CURRICULARES APÓS FORMADO? (Traz uma visão ampla acerca das oportunidades para um profissional da Química após a graduação. <i>Duração: 5 min</i>). A QUÍMICA DA ASPIRINA (Trata do aspecto histórico e a composição química desse medicamento. <i>Duração: 5 min</i>).</p>
<p>Papo de Química Disponível em: https://open.spotify.com/show/09KS-fK1L9o6RN1iG-Fxn3Z3</p>	<p>Criado em 2021, esse podcast tem o viés bastante educacional, trazendo explicações de conteúdos de química básica, química aplicada e da química no cotidiano.</p>	<p>PILHAS: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS (Neste episódio apresenta alguns conceitos importantes nos processos de oxirredução, tais como cálculo do NOX. <i>Duração: 21 min</i>). HIDROCARBONETOS: O QUE SÃO E QUAIS AS SUAS APLICAÇÕES (Apresentam a definição, classificação e principais aplicações dos hidrocarbonetos. <i>Duração: 21 min</i>).</p>

<p>Minuto da Química</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/09Vp-ZHIkUpdzE4E-FexoKDL</p>	<p>Criado em 2021, podcast vinculado à projeto de universidade pública, esse podcast traz a Química presente no cotidiano de uma forma ampla e variada, além de ter episódios com poucos minutos.</p>	<p>PÃO (Episódio que traz abordagem histórica e a química envolvida no processo de produção deste alimento. <i>Duração: 4 min</i>).</p> <p>CHUVA ÁCIDA: (Explica o motivo pelo qual esse fenômeno é preocupante e seus principais componentes químicos. <i>Duração: 3 min</i>).</p>
<p>Altas reações PET Química UFC</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/5l6tskfEqBaSle5cekdqSt</p>	<p>Criado em 2021, podcast vinculado à projeto de universidade pública, tem caráter de apresentação científica aprofundada, trazendo temas relevantes para os cientistas da área ou que desejam fazer parte dela.</p>	<p>QUÍMICA ANALÍTICA E ESTUDOS AMBIENTAIS (Entrevista com professor especialista na área de Química Analítica, com foco em contaminação por microplásticos, agrotóxicos e petróleo. <i>Duração: 41 min</i>).</p> <p>AVANÇOS NO DESENVOLVIMENTO DE NANOMATERIAIS (Entrevista com professor especialista em Nanomateriais, com foco nas propriedades e aplicações. <i>Duração: 28 min</i>).</p>
<p>Ciência Química</p> <p>Disponível em: https://open.spotify.com/show/03tp6RFPS14Lr-samwgcgHJ9</p>	<p>Criado em 2022, podcast vinculado à projeto de extensão de universidade pública direcionado para apresentar e comentar conteúdos específicos de química e suas relações com o cotidiano.</p>	<p>A QUÍMICA DOS PERFUMES (Apresenta de maneira simples a química presente na composição e elaboração dos perfumes. <i>Duração: 7 min</i>).</p> <p>SOLUÇÕES QUÍMICAS (Aborda-se alguns tópicos importantes, tais como definição, classificação das soluções e dica para o ENEM. <i>Duração: 6 min</i>).</p>

Conforme foi apresentado na tabela 1, foram levantados nesta pesquisa ao todo 9 podcasts, dos quais foram ouvidos dois episódios de cada podcast, totalizando 18 episódios analisados.

Inicialmente vale destacar que, de forma geral, é perceptível que há de fato uma grande escassez de podcasts voltados para a apresentação de conteúdos de Química, bem como a sua aplicação no contexto educacional. Nas pesquisas realizadas nos agregadores de podcast, como Google Podcast e Spotify, obteve-se uma listagem significativa de podcasts, contudo a funcionalidade destes, bem como a periodicidade não foi verificada, uma vez que a maior parte dos áudios foram feitos por alunos para a obtenção de notas em atividades escolares, assim como por professores que utilizaram desse meio para a aplicação de determinados conteúdos, mas somente durante um certo período de tempo.

Foi possível verificar no presente levantamento que dos 9 podcasts analisados, 4 estão vinculados a algum projeto de universidade pública (*Momento Químico, Minuto da Química, Altas Reações e Ciência Química*), um deles está direcionado para veicular notícias do Conselho Federal de Química e 4 podcasts se caracterizam como produções independentes (*Moléculas, QUI-CAST – QUÍMICA, CIÊNCIA E COTIDIANO, Quimicast – O podcast que tem química! e Papo de Química*), dos quais em 2 deles seus produtores estão vinculados a alguma universidade brasileira.

Ademais, nos podcasts analisados observou-se que dentro de um número significativamente pequeno, há um número maior de episódios voltados para temáticas mais gerais da Química e relacionadas ao cotidiano, a exemplo do *Moléculas* e do *Minuto da Química*, que trazem abordagens acerca da química de alimentos, bem como de certas propriedades essenciais para a manutenção da vida. São assuntos importantes e que devem ser ressaltados para a sociedade como um todo, a fim de que os indivíduos saibam e reflitam acerca de como determinado tema possui uma fundamentação científica e influencia diretamente

na saúde, por exemplo. É fundamental que essas perspectivas sejam abordadas nos podcasts de divulgação da ciência Química, uma vez que a população jovem se faz presente no consumo diário dessas mídias digitais e buscam meios com os quais seus estudos sejam aprimorados e/ou complementados. Logo, é crucial que haja mais podcasts voltados para o ensino dos conteúdos de química de forma contextualizada, tanto no ensino fundamental como no médio e também no superior.

Apesar de todos os podcasts listados na tabela 1 poderem ser aplicados em alguma atividade didática, dentro ou fora da sala de aula, é possível destacar que apenas 2 podcasts estão direcionados diretamente para o viés educacional, ou seja, como promotor da aprendizagem de algum conceito químico, que são o *Papo de Química* e o *Ciência Química*, que intercalam o foco dos episódios entre temáticas relacionadas a Química presente no cotidiano e conteúdos específicos da disciplina que são pertinentes ao ensino de química nas escolas. Vale ressaltar que o podcast *Quimicast: Química, Ciência e Cotidiano*, traz apenas alguns episódios em que o foco é o ensino de conteúdos da disciplina, os quais tem periodicidade pequena, isto é, são disponibilizados raramente. Nesta perspectiva, segundo apontam Saidelles et.al. (2018),

O podcast é uma tecnologia que vem se destacando nas últimas décadas, pois apresenta características particulares, como flexibilidade em seus aspectos de produção e distribuição, acrescentando, em razão disso, possibilidades pedagógicas. Por isso, podem ser inúmeras suas formas de contextualização na Educação. Com isto, os alunos podem encontrar informações rapidamente sobre os mais variados assuntos, bem como atribuir independência para o mesmo, possibilitando usar estes recursos em diferentes locais e em tempos distintos (p.2).

Nessa linha, a inserção de podcasts no ensino de química configura-se como sendo uma alternativa viável para o processo de construção do conhecimento acerca dos mais variados assuntos relacionados à Química. Com essa ferramenta, o professor pode organizar inúmeras atividades didáticas e revisões de conteúdo, uma vez que os áudios podem ser ouvidos a qualquer momento, sendo, portanto, ferramentas auxiliares na absorção dos assuntos ministrados. Além disso, conforme ressaltam Saidelles *et.al.* (2018), destaca-se ainda que essas novas mídias podem propiciar aos portadores de deficiência visual um maior acesso aos conteúdos e ampliar seu universo de contato com a informação.

A partir disso, ressalta-se que há a necessidade da existência de mais podcasts que viabilizem o ensino dos conteúdos de química, de uma forma contextualizada, mas ao mesmo tempo simples e prática, a fim de facilitar a compreensão do ouvinte da melhor maneira possível. Além disso, os podcasts que abordam conceitos mais amplos, seguem bons enfoques quanto à divulgação científica, sendo assim, o ouvinte que tiver dúvidas acerca de como determinado objeto ou fenômeno pode ser explicado a luz do conhecimento científico, poderá ouvir um podcast sobre o assunto, despertando novas curiosidades e novas descobertas.

Apesar das características peculiares dos podcasts como praticidade, ludicidade e dinamismo poderem ser utilizadas a favor de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito escolar, e estejam inseridas no rol de avanços que as Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) podem proporcionar à educação, convém considerar que serão apenas instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando novas formas de interação entre professores, alunos e o conhecimento científico.

Conforme enfatizam Moreno e Heidelmann (2017), o docente precisa considerar em sua proposta metodológica que as

tecnologias não sejam inseridas como meros adereços às aulas, mas que integrem e contribuam para o processo educacional. Portanto, nesta pesquisa apontamos apenas um novo caminho a explorar em termos de recursos digitais inovadores, cabendo aos professores escolher o momento mais adequado de aplicação dos podcasts em suas aulas, conforme as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Considerações finais

Através do estudo realizado, verificou-se uma variedade pequena de podcasts voltados para comentar assuntos e conteúdos relacionados à Química, apresentando uma lista daqueles que apresentam em seus episódios uma explicação científica de determinados fenômenos presentes no dia a dia ou dos avanços científicos mais recentes da área. Além disso, foram encontrados podcasts com abordagens voltadas para os conteúdos de química, mas ainda havendo um déficit quanto ao aprimoramento da periodicidade, assim como a ausência de um número significativo dessa mídia de áudio direcionada ao público escolar. Com isso, através do desenvolvimento do presente estudo notou-se que o tema da pesquisa tem potencial para ser ainda mais explorado e compartilhado, a fim de suprir essa carência de mais conteúdo digital em formato de podcast de divulgação científica e suas eventuais aplicações pedagógicas no ensino de química.

Referências

BARTELMEBS, R. C.; SILVA, J. A.; REDE DE DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA & INOVAÇÃO (CT&I) NO EXTREMO SUL GAÚCHO. *Revista Extensão em Foco*, v.12, p. 01-16, 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2007. v. 1. p. 837-846. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608002.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

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

FABRI, P. H.; GIACOMINI, R. A.; Estudo da Motivação do Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem Promovida pelo Uso de Modelos Moleculares, Validado por Meio de Áudio e Vídeo. *Quím. nova esc.*, v. 40, n. 3, p. 196-208, 2018.

FERREIRA, R. M.; SILVA, E. G. O. Z.; STAPELFELDT, D. A. M.; Contextualizando a química com a educação sexual aplicada de forma transdisciplinar nas aulas de biologia. *Quím. nova esc.*, v. 38, n. 4, p. 342-348, 2016.

FIGUEIRA, Ana Cristina Peixoto; BEVILAQUA, Diego Vaz. Podcasts de divulgação científica: levantamento exploratório dos formatos de programas brasileiros. *Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p. 120-138, jan./mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LEITE, B. S. Tecnologias no ensino de química: teoria de prática na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

LOCATELLI, A.; GELLER, R.; TRENTIN, M. A. S.; BERNIERI, J.; o software audacity como ferramenta no ensino de química. *RENOTE*, V. 16, N° 2, 2018.

LUIZ, L.; ASSIS, P. de. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais, Caxias do Sul. In: Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, 10; Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 33., 2010, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/r5-0302-1.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MARQUES, Fabricio. Microfones abertos para a ciência. Revista Pesquisa Fapesp, São Paulo, n. 277, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/microfones-abertos-para-a-ciencia/>. Acesso 15 ago. 2022.

MORENO, Esteban Lopez; HEIDELMANN Stephany Petronillo. Recursos Instrucionais Inovadores para o Ensino de Química. Quím. nova esc., v. 39, n. 1, p. 12-18, 2017.

SAIDELLES, T.; MINUZI, N. A.; BARIN, C. S.; SANTOS, L. M. A. A Utilização do Podcast como uma Ferramenta Inovadora no Contexto Educacional. Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. p.02. 2018. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1143>. Acesso 15 ago. 2022.

O CONCEITO DE PEDANÁLISE COMO UM MÉTODO PARA TRABALHAR A SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO INFANTIL

Benjamim Machado de Oliveira Neto

Graduado no curso de Pedagogia pela UECE

E-mail: benjamim.neto@aluno.uece.br

Natan Holanda de Almeida

Graduando no curso de Psicologia Pela UNICATÓLICA

E-mail: holandanatan46@gmail.com

Resumo

O artigo terá a proposta de elaborar um estudo sobre a relação da psicanálise e educação como uma prática educativa no Ensino Infantil, tendo em vista que o modelo educacional está passando por transformações devido ao avanço da tecnologia, as mudanças políticas e as inovações da globalização. O objetivo do trabalho é de refletir acerca da importância do conceito de Pedanálise como um instrumento que permite trabalhar o processo de aprendizagem e os estágios de desenvolvimento das crianças. A metodologia englobará a revisão bibliográfica, com base em literaturas especializadas a respeito do tema em questão, na busca de apresentar o referencial teórico e como tais obras contribuem para construir um ensino humano, técnico e significativo. O conteúdo bibliográfico abrange um conjunto de autores e profissionais da área da psicologia, educação e psicanálise, no caso: Brenner (1987), Hal; Layton (2013); Lindzey (1984); Siqueira (2003); Shultz (1992); Tales (2001); Taquette (2013). Dessa forma, a pesquisa é de suma importância para oferecer uma ferramenta de investigação que possibilita identificar os conflitos, as emoções e o comportamento problemático na infância, que é capaz de trazer um olhar sensível para o nível das dificuldades de aprendizagem e de intervir em tais situações que ocorrem em sala de aula. Concluiu-se que, o valor do objeto é de pensar sobre a ligação

existente entre a pedagogia e ação psicanalítica como um método que permite explicar determinados conflitos do ambiente escolar e de trabalhar a subjetividade dos alunos/alunas.

Palavras-chave: Pedanálise. Subjetividade. Aprendizagem. Ensino. Infantil.

Introdução

O referido artigo propõe elaborar um estudo acerca da relação entre a psicanálise e educação como um instrumento que pode contribuir no processo de aprendizagem e nas etapas de desenvolvimento das crianças, que é um método que possibilita investigar a realidade e as necessidades dos alunos, com a finalidade de entender as causas das inquietações e dos conflitos existentes em sala de aula.

Por sua vez, a psicanálise deu um passo ímpar em favor do campo da pedagogia e da educação, que permitiu abrir novas perspectivas para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento, tendo em vista que na união das duas áreas foi possível construir um conceito chamado de Pedanálise, como uma ferramenta que busca identificar a dificuldade e os bloqueios de aprendizagem.

O objetivo do trabalho é de refletir acerca da importância do conceito de Pedanálise como um instrumento que permite trabalhar o processo de aprendizagem e os estágios de desenvolvimento dos alunos, para que seja possível conhecer os aspectos da personalidade, o contexto social e a subjetividade.

Assim, a relação da psicanálise e a pedagogia deu vida ao conceito denominado de Pedanálise, que é um método usado para analisar os conflitos, as inquietações, as dificuldades de aprendizagem, os bloqueios da mente e as necessidades dos es-

tudantes, por meio de observações, investigações e intervenções em sala de aula.

Com base no método da Pedanálise é uma oportunidade ímpar de conhecer as vontades, os pensamentos, as emoções e os sentimentos que a criança expõe em sala de aula, ainda mais quando a infância é um período que o sujeito vivencia um conjunto de situações novas, sendo um momento que gera impulsos agressivos, mudanças de humor, irritação, medo, e desespero, que pode afetar o processo de aprendizagem.

O conceito de Pedanálise não engloba apenas teorias e estudos do desenvolvimento humano, mas, por sua vez, a trajetória histórica, social e familiar do estudante, como um instrumento que investiga, coleta informações, bem como de entender as motivações, os impulsos e as intenções, seja consciente ou inconsciente.

Dessa forma, a pesquisa é de suma importância para refletir que a Pedanálise é um método de investigação que possibilita trabalhar a subjetividade, as necessidades e a aprendizagem das crianças, como um instrumento educacional que promove um ensino humano, afetivo, psicanalítico, técnico, pedagógico e significativo.

Metodologia

O procedimento metodológico englobará a revisão bibliográfica, como base em literaturas especializadas a respeito do tema em questão, com o propósito conhecer o referencial teórico e como tais obras contribuem para o desenvolvimento do tema em questão, para que seja possível refletir sobre a relação da educação e psicanálise.

O conteúdo bibliográfico utilizado para construir o artigo abordam um conjunto de autores e profissionais da área da

psicologia, educação e psicanálise, no caso: Brenner (1987), Tales (2001); Siqueira (2003); Taquette (2013); Layton (2013); Hal; Lindzey (1984); Shultz (1992).

O referido método será utilizado para auxiliar os pedagogos e professores, tanto para aprimorar o ensino quanto para a construir a relação do educador com os alunos, como um instrumento que possibilita identificar as dificuldades de aprendizagem, investigar o conflito emocional, trabalhar a subjetividade, conhecer a estrutura familiar, promover a socialização e atender as necessidades dos estudantes.

Por meio do referido método, torna-se possível entender que o pedagogo não é somente um profissional que repassa o conteúdo e as atividades, mas, principalmente, que pode utilizar uma ação planejada, orientada e especializada, devendo articular o ensino-aprendizagem com a abordagem psicanalítica, tanto para conhecer a realidade quanto as particularidades da criança.

Por este motivo, o conceito de Pedanálise é um método que busca conhecer a criança, a família e o ambiente escolar, bem como de se apropriar das formações e das teorias da psicanálise, do conhecimento que trouxeram novas formas de aprendizagem e das mudanças que estão ocorrendo no campo da Educação Infantil, com o objetivo de aperfeiçoar a prática e de elaborar novas estratégias para serem aplicadas em sala de aula.

Dessa forma, o respectivo trabalho abordará os seguintes tópicos: aspectos gerais da estrutura da personalidade; estágios do desenvolvimento da teoria psicosssexual; o conceito de Pedanálise como um método para trabalhar a subjetividade e aprendizagem dos estudantes.

Desenvolvimento

O estágio oral começa após o nascimento e pode ir até ao décimo oitavo mês (0 – 12/18 meses), sendo um processo que é identificado no momento que o recém-nascido utiliza partes do corpo para obter prazer, como a boca, os lábios e a língua, que busca estabelecer um mecanismo de exploração e recompensa através do ato do bebê sugar o leite da mãe a partir da amamentação (LAYTON, 2013).

No decorrer do estágio oral, a fonte primária de interação é o lactente e ocorre através da boca, de modo que o enraizamento e o reflexo de sucção do leite é uma situação que acontece em tal fase do desenvolvimento do bebê, na qual o referido sistema é vital para comer e para obter prazer da estimulação, sendo uma atividade gratificante para a criança, como degustar e chupar.

A fase anal começa, precisamente, no período dos dezoito meses e vai até aos três anos de vida (18 meses – 03 anos), como um estágio que abrange tanto acumulação de comida no estômago quanto a expulsão das fezes pela criança, em que a zona de erotização é o ânus e a forma de domínio anal e uretral, tornando-se um controle que vai construir uma nova fonte de prazer.

Para fundamentar ainda mais o conteúdo sobre as teorias do desenvolvimento de Freud, deve-se incluir o estudo dos autores Hall e Lindzey (1984, p.41-42) acerca do estágio anal:

Podemos perceber esses caracteres anais presentes de forma exagerada e preocupante, quando a criança: (a) é excessivamente meticulosa, organizada, regular, teimosa e rabugenta, impedindo a espontaneidade e a criatividade que também podem ser dificultadas quando a criança é excessivamente desregrada, esbanjadora ou descuidada nas tarefas; (b) apresenta obsessão neurótica por lim-

peza ou, completamente ao inverso, é relapsa quanto à higiene pessoal e ambiental; (c) em relação aos colegas, é impulsiva, irascível e agressiva, ou completamente apática dominável; (d) pode ainda apresentar características possessivas, de mesquinhez avareza ou ciúme desmedido.

De acordo com os autores, o ato de defecação durante tal período está relacionado a um sentimento de onipotência, sendo um momento que as fezes se tornam libidinizadas devido representarem uma forma de prazer, que a criança desenvolve uma visão ambivalente das fezes como conteúdo do corpo que são tanto externos quanto internos e considera as fezes como “eu” ou “não eu”.

386

Observa-se que o estágio do desenvolvimento fálico tem início a partir dos três para seis anos de idade da criança (03 – 06 anos) e representa um período que aparece as primeiras emoções sexuais relacionados ao funcionamento dos órgãos genitais quanto a agressividade, além de ser um momento que surge o complexo de Édipo, a paixão, o ódio, as fantasias e a masturbação, que o menino cria o sentimento de desejo pela mãe e a menina pelo pai.

Durante o desenvolvimento da personalidade, os sentimentos sexuais e agressivos ligados ao funcionamento dos órgãos genitais ficam evidentes, surgindo a partir daí o prazer da masturbação e autoerotismo apontando para o aparecimento do complexo de Édipo, na qual é uma fase que o menino passa a desejar o genitor da mãe e começa a manifestar um sentimento de rivalidade com o pai (HALL; LINDZEY, 1984).

O estágio de latência é uma fase do desenvolvimento que acontece no período entre seis a dez anos de idade da criança (06 – 10 anos) e que representa uma redução significativa da ati-

vidade sexual, como um período que o sujeito é impossibilitado de suprir as suas necessidades primárias e é forçado a diminuir o desejo ao ponto de reprimi-la, devendo direcionar os impulsos e energias sexuais para outros interesses (TALES, 2001).

Por outro lado, o respectivo período simboliza um momento significativo para o desenvolvimento social e sexual da criança, bem como é um processo que abrange o controle da libido e a aquisição do conhecimento, sendo um tempo estabelecido entre a estimulação e as respostas, no sentido que em tal fase é um intervalo entre os períodos fálicos e genitais que compõem a organização da sexualidade infantil até a puberdade.

Este estágio é um momento que acontecerá dos doze anos em diante e que corresponde ao período da adolescência, que inicia com a entrada do adolescente na puberdade e termina com a chegada da fase adulta, tendo a influência mais notável desde momento do desenvolvimento psicosssexual é o amadurecimento fisiológico de sistemas hormonais e a intensificação de impulsos sexuais (SIQUEIRA, 2003).

Uma dessas manifestações do impulso sexual presentes no desenvolvimento infantil que merecem atenção estão ligados ao desejo de olhar e de exibir, que geralmente é mais acentuado na fase fálica, na qual a criança deseja ver os genitais de outras pessoas e de mostrar a sua, sendo uma questão de curiosidade e exibicionismo natural, que incluem outras partes do corpo e funções corporais.

A estrutura da personalidade referente ao id é um mecanismo que está ligado ao inconsciente e que é a base da energia psíquica do indivíduo, que tal estrutura é relacionado a questão orgânica, hereditária e libido, no sentido que este processo está conectado ao impulso sexual e aos instintos do organismo.

As autoras Elena Estuko Shirahige e Marília Matsuko Higa (2004, p.17) apresentam um estudo sobre a estrutura da personalidade id:

O id é a instância original da psique, é a matriz dentro da qual o ego e o superego se diferenciam. [...] Está intimamente relacionado com os processos corporais dos quais retira sua própria energia; portanto é o reservatório da energia física que põem em funcionamento os outros sistemas. Podemos dizer que é o componente biológico da personalidade.

Segundo as autoras, o id serve como uma ferramenta que ajuda na relação entre as diversas situações do mundo externo e com a realidade que o indivíduo, tanto para diminuir o nível de tensão quanto para equilibrar, já que não tem como ter contato com o meio sem fazer parte de tal interação, sendo uma manifestação inconsciente da personalidade, dos estímulos primitivos e que impulsiona o organismo.

A segunda estrutura da personalidade a ser abordado é o ego, na qual é um processo que constitui a função de um mediador na relação entre o contato do mecanismo psíquico com o meio que o indivíduo está inserido, que surge como um instrumento que estabelece o equilíbrio.

Dessa forma, o ego agirá conforme a interação do nível id e as circunstâncias impostas pela realidade, em que são representadas por um conjunto de características e atribuições, tais como os pensamentos, as lembranças, os sentimentos, a percepção e a razão.

Para entender o contexto do pensamento freudiano acerca da personalidade e a capacidade do ego de reconhecer a realidade, analisa-se o estudo de Juan Mosqueira (1977, p.216), afirma:

O ego desempenharia as atividades de reconhecedor da realidade e desempenhador de funções, enquanto que o superego estaria intimamente ligado aos ideais e aos tabus que a pessoa adquiriu durante o seu processo educacional e de contato com as outras pessoas.

Neste sentido, a estrutura da personalidade relacionado ao ego possui consciência do mundo exterior ou da sua realidade que o indivíduo está inserido e desenvolve a capacidade de regular tal mecanismo, demonstrando nesta situação que, a referida estrutura não tem vida ou não existiria sem o id.

Já na estrutura da personalidade que está ligado ao superego é explicado, de uma forma geral, como o desenvolvimento que ocorre desde o começo do ciclo da vida e que é um período que abrange a infância, em a criança desenvolve a capacidade de entender as normas da sociedade e a aprende as regras estabelecidas ou ensinadas por seus pais.

Portanto, a criança inicia o processo de aprendizado ligado as normas aplicadas pela família ou através das regras impostas pelo meio social, com base em um método que pode ser utilizado tanto para o castigo quanto a recompensa, no sentido que determinado comportamento que venha a quebrar um princípio vai gerar uma punição e ao passar por esta experiência vai influenciar a consciência do indivíduo (BRENNER, 1987).

Como uma forma de compreender o processo que envolve o superego e de aperfeiçoar o conteúdo, torna-se primordial mencionar o pensamento das estudiosas Elena Estuko Shirahige e Marilia Matsuko Higa (2004, p.19) acerca do referido tópico em questão:

[...] o superego nada mais é do que uma parte bastante diferenciada do ego, a tal ponto que podem contrapor frontalmente. É o sensor

das funções do ego e decide se algo é certo ou errado, de modo a garantir que uma pessoa aja em uma harmonia com os padrões sociais vigentes. [...] dessa forma, bloqueia os impulsos do id, principalmente os de natureza sexual e agressiva, pois são os impulsos mais condenados pela sociedade quando exteriorizados.

Por isso, a estrutura da personalidade do superego começa a passar por um processo de compreensão dos valores do que é certo e errado ou a seguir as normas sociais, sendo desenvolvido tal mecanismo durante o período do estágio fálico e a partir do momento que está ocorrendo o complexo de Édipo.

O complexo de Édipo apresenta um nível que estabelece um controle maior e usa o método de punição ou gratificação para aumentar ainda mais as chances de influenciar o indivíduo, seja por meios que provoca o sentimento de culpa ou do remorso, que resulta na satisfação ou orgulho de si mesmo por ter realizado certa atividade (TAQUETTE, 2013).

No complexo de castração é uma investigação sexual realizado pelo menino e pela menina, onde a imagem feminina é tratada como tivesse sido castrada por não ter o pênis enquanto o homem desenvolve o sentimento do medo por achar que terá o seu membro reprodutor extraído.

Com a utilização da psicanálise em pacientes que sofriam de distúrbios neuróticos e manifestações de caráter desconhecido, sendo um procedimento que era realizado por meio de investigações das vivências passadas que foram reprimidas e que descreviam conflitos internos no sistema do aparelho psíquico, tornou-se possível descobrir o consciente e outras representações da mente.

Desse modo, a psicanálise tem como meta o desenvolvimento humano e a constituição no decorrer da vida, que pos-

sibilita observar, analisar e interpretar determinadas situações do cotidiano escolar, como a subjetividade dos alunos, a prática educativa do professor, a relação da escola e a sociedade, já que é a partir de tal encontro que cria a oportunidade de as pessoas terem consciência de si, dos outros e do lugar que está inserido.

Para compreender a relação entre a psicanálise e a educação, torna-se conveniente incluir na estrutura do artigo o pensamento do teórico Lins F. (2009, p. 17):

A história da relação entre psicanálise e educação revela que o interesse pela educação aparece na obra freudiana desde o início de seus trabalhos. As discussões com o campo da pedagogia têm sua origem nos conhecidos debates entre Freud e pedagogos como Pfister, que estavam interessados em formalizar uma pedagogia psicanalítica, a Pedanálise.

Conforme o estudo, a psicanálise e a educação são duas áreas distintas, com propostas, objetivos e pontos de vistas teóricos diferentes, no sentido que o método psicanalítico demonstra interesse no inconsciente e na subjetividade do ser humano, já o modelo educacional engloba o currículo, a alfabetização, o conhecimento e a formação.

Por outro lado, o estudo de Millot (1992, p. 157) é fundamental para entender a relação da psicanálise e a educação, como uma forma de complementar o conteúdo e a desenvolver o trabalho em questão:

A psicanálise não pode interessar à Educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para

que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu eu-ideal.

Em consequência do pensamento do estudioso, analisa-se que o ensino não é um campo exclusivo e individual, mas que pertence a sociedade, a comunidade e os grupos sociais, que mostra a possibilidade estabelecer uma relação entre a psicanálise e a educação.

E ao mesmo tempo, a Pedanálise é um procedimento capaz de investigar aquilo que acreditavam ser apenas imaginário, como fantasias, alucinações e desejos, mas que na realidade, tratavam-se de impulsos do interior do ser humano, do autoconhecimento e dos conflitos internos.

Nesse sentido, o método de Pedanálise é um instrumento de investigação de suma importância para desvendar os mistérios do pensamento, sentimento, emoção e comportamento, sendo um processo que procura entender o conceito daquilo que é demonstrado através de atos, do conjunto do conhecimento e do desempenho sistemático da existência psíquica.

Por este motivo, as teorias psicanalistas não buscaram apenas compreender o funcionamento da mente e o desenvolvimento humano, mas de desenvolver estudos para analisar a infância e educação, como uma forma de explicar que os fatos da vida e os eventos mentais não ocorrem por acaso, mas de um conjunto de impulsos do pensamento e de conexões ocultas no aparelho psíquico.

Resultados e discussão

Na maioria das vezes, a escola foi considerada uma forma de controlar e domesticar as crianças, com base em um sistema

que ignorava as etapas do desenvolvimento e nem considerava as necessidades dos alunos, não existindo, ainda, o processo de interação e socialização, que possibilitaria à criança ter mais chances de adaptar-se ao ambiente escolar e de construir a aprendizagem.

Nos dias atuais, o pedagogo(a) pode buscar o aperfeiçoamento profissional e uma especialização em várias áreas do conhecimento, como a psicanálise no campo da educação, que surge como um instrumento de suma importância para a construção da subjetividade e das particularidades da criança, sendo um processo que deve ser analisado durante a rotina escolar e em todas as situações em que os alunos estejam envolvidos (ORTIZ, 2000).

Por outro lado, a escola e o contexto escolar é uma nova realidade para as crianças, além de existir o distanciamento da família e do conforto de casa, denotando a importância do pedagogo(a) de não ministrar apenas a aula, mas de ter uma ação afetiva e de construir um vínculo com os estudantes.

Deste modo, a construção da relação social no ambiente escolar é uma ação que pode contribuir para a adaptação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, devendo o professor levar em conta o tempo e as etapas, na busca de conhecer as necessidades, dificuldades e realidade dos educandos.

Neste contexto, o pensamento do estudioso M. Argyle (1974, p. 148) é de suma importância para entender o contexto escolar, o papel do docente e o desenvolvimento dos estudantes, como uma situação que se não for trabalhada adequadamente e levar em conta as necessidades das crianças, pode afetar o aspecto cognitivo, social, emocional, social e afetivo:

A interação social decorre dentro de um dispositivo cultural. Por cultura de um grupo de pessoas significam-se seu modo global

de vida, sua língua, seus modos de perceber, classificar e pensar a respeito do mundo, formas de comunicação não verbal e interação social, normas e convenções sobre comportamento, valores morais e ideias. Todos esses aspectos da cultura afetam o comportamento social, direta ou indiretamente.

A relação entre a educação e psicanálise aparece como um instrumento que contribui não apenas para a capacidade de cognitiva, afetiva e social da criança, mas, também, trata-se de um período para trabalhar a subjetividade, os valores e a noção de mundo, no sentido de que tal processo apresenta novas situações, mudanças do cotidiano e transformações na mente/corpo, mostrando a necessidade de a escola contar com profissionais para interpretar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes.

É conveniente verificar a explicação de Silva e Kamianeky (2005, p. 144) acerca do comportamento e das emoções das crianças no ambiente escolar, como uma forma de analisar que o docente precisa ter uma ação afetiva e um olhar sensível, a fim de trabalhar a subjetividade e as etapas do desenvolvimento dos alunos:

Ser afetivo não é simplesmente gostar e ser meigo, mas é conhecer a história pessoal e social do aluno. Estabelecer um vínculo é papel do professor, mas o aluno tem que estar pronto para isso. Compete ao professor ter sensibilidade suficiente para preparar e criar o vínculo. O professor tem que ter essa aptidão de saber acolher a criança. Acreditamos que para organizar a aprendizagem é necessária uma organização interna: uma criança que não se dá bem com o professor, não aprende, o emocional bloqueia e isso acontece com os adultos e as crianças.

Conforme o estudo, analisa-se que o educador não é apenas um profissional que trabalha o conteúdo, porém, deve buscar

o aperfeiçoamento profissional, na busca de aprimorar a prática, ampliar o planejamento e repensar a metodologia, na qual o método da Pedanálise surge como uma ferramenta de suma importância para trabalhar o bloqueio emocional, as dificuldades de aprendizagem e as necessidades da criança.

Considerações finais

Com a finalização do artigo, como foi possível acompanhar anteriormente, nota-se que o método da Pedanálise pode contribuir com a educação e a auxiliar os pedagogos/professores, ainda mais quando os alunos/alunas não apresentam somente dificuldades de aprendizagem e de conflitos emocionais, mas que possuem uma realidade familiar, social e educacional, demonstrando a importância de construir um ensino humano, afetivo e investigativo, devendo trabalhar as necessidades em todas as etapas da vida escolar, principalmente, no Ensino Infantil.

Por meio de investigações em sala de aula, o pedagogo que utiliza o método da Pedanálise pode analisar que o ser humano reprime pensamentos e conflitos internos desde a infância, sendo um período que a sujeito vivência determinadas experiências e mudanças emocionais, que resulta assim em marcas profundas na estrutura da personalidade, no processo da aprendizagem e no desenvolvimento humano.

À medida que as teorias foram aprofundadas e aplicadas no decorrer da história, observou-se que o estudo não abrangia somente a psicanálise, mas de fornecer um trabalho que permitiria criar uma articulação com a educação e a investigação, como duas dimensões centrais que buscavam explicar o mundo, as primeiras experiências de vida, o desenvolvimento humano, a valorização da subjetividade e as diversas formas de aprendizagem.

Assim, as teorias da psicanálise começaram a ser direcionadas para o campo da pedagogia, como um momento que a obra freudiana buscou fornecer um conteúdo que apresentaria um novo olhar para os diversos aspectos e fatores da aprendizagem, com base em uma abordagem de colaboração e transdisciplinar, que permitiria construir um ensino mais afetivo, humano e significativo.

Para que seja possível construir as mudanças na educação e criar a relação com a psicanálise, a escola tem que demonstrar preparo e o educador tem que apresentar um conjunto de habilidades para tentar lidar com as diversas situações existentes na sala de aula, que mostra a importância da utilização do método da Pedanálise como um instrumento que favorece o processo de aprendizagem, o desenvolvimento integral e a subjetividade dos alunos/alunas.

Referências

ARGYLE, M. **Comunicação e dinâmica em grupo: bases psicológicas**. São Paulo: Ibrasa, 1974.

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise: Introdução à psicologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

BRENNER, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, Jonh B. **Teorias da personalidade**. 4º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAYTON, Kieran. **As fases do desenvolvimento da criança segundo Freud**. Disponível em: < [http://www.ehow.com.br/fases -desenvolvimento- criançasegundo -freud-lista _ 3379/](http://www.ehow.com.br/fases-desenvolvimento-criancasegundo-freud-lista_3379/)>. Acesso em 20 de julho de 2022.

LINS, F. R. S. **A psicologização da psicanálise na Educação: um estudo da conexão psicanálise e Educação em São Paulo**. Mestrado (FEUSP), 2009. MANIFESTO. O manifesto dos pioneiros

da Educação nova. Revista HISTEDBR, 1932. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1/22e.pdf>. > Acesso em: 20 de julho de 2022.

MILLOT, C. Freud. **Antipedagogo**. 1979. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1992.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. 2º Ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

ORTIZ, G. **Adaptação e acolhimento**: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ncmGJtJ5bkV-trUah4N7Yx2fc3YVbAC8URqHKGQuzcZdpzMHJkhTnfrMUPQ/acolhida.gisele-ortiz.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

SILVA, A. P. O. da; KAMIANECKY, M. **Um olhar entre o saber e o sentir**. Trabalhando com a afetividade na escola. Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Educação sexual no desenvolvimento infantil**. Disponível em: < <http://professor.ucg.br/sitedocente/admin/arquivosuploud/1258/material/fases%20do%20desenvolvimento.pdf>. >. Acesso em 25 de julho de 2022.

SHIRAHIGE, Elena Estuko; HIGA, Marília Matsuko. **A contribuição da psicanálise a educação**. In: Kester Carrara (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

TALES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano**: uma introdução à psicologia da educação. 9 ed. ver. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ELABORANDO UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUAS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EXTENSÃO POR UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO

Antonia de Jesus Sales

Graduanda em Letras-Português/Inglês (UFC); Docente IFCE (Campus-Tauá)

E-mail: antonia_saless@hotmail.com

RESUMO

O referido estudo discute uma proposta de ensino híbrido (ensino presencial e ensino EAD atuando de forma conjunta) no contexto de cursos de formação continuada na extensão. O formato, adotado aqui, visa otimizar os processos de oferta de cursos/projetos de extensão no contexto do IFCE, assim como proporcionar um novo espaço de práticas pedagógicas para o aluno de licenciatura da instituição, considerando a relevância da formação de professores (MENEZES, 2015) e considerando este um relato de experiência. Assim, o referido projeto, através do delineamento de um formato de ensino híbrido, onde 40% do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) seja ofertado na modalidade EAD, buscou testar um novo formato de oferta de ensino como forma de facilitar novas ações do IFCE para que as propostas de extensão tenham um maior alcance e uma maior participação por parte dos professores e da comunidade alcançada pelo IFCE. Como resultado, os participantes consideraram a oferta híbrida satisfatória e recomendam este formato para oferta futura de cursos de línguas na extensão da instituição.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Extensão. Proposta Didática.

Introdução

A formação do professor tem se apresentado com uma série de desafios, principalmente, considerando o contexto pandêmico, onde todo o sis-

tema educacional precisou se readaptar ao formato do ensino remoto e, conseqüentemente, a formação de professores foi altamente impactada pela nova realidade apresentada. O ensino híbrido, com um formato onde o virtual e o presencial se completam (BERGMAN e SAMS, 2016) é um possível caminho a ser seguido na práxis do ensino de línguas.

Considerando a resolução normativa que institui o PIBIC – Resolução Normativa N°05, de 12 de março de 2020 do IFCE, é válido considerar novas formas de inserção do graduando em atividades de pesquisa e mais voltadas para a prática no seu contexto de formação durante a graduação. Assim, o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – traz uma abordagem de pesquisa no contexto de iniciação científica no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (doravante IFCE).

Assim, o referido projeto de pesquisa, voltado para a iniciação científica, busca propor, através do delineamento de uma proposta de execução/aplicação de um curso de extensão embasado no uso do ensino híbrido, permeado pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Tal aplicação de proposta pioneira, no estado do Ceará, ocorrerá no Campus Tauá, uma vez que este campus tem uma ampla comunidade de alcance da oferta de atividades/cursos de extensão e se localiza em um município do interior, distante 332 quilômetros da capital Fortaleza. O distanciamento geográfico acaba impactando nas opções de ofertas no campo da educação neste município.

Nesse sentido, o projeto, aqui proposto, visa investigar uma nova forma de operacionalizar a oferta do ensino de línguas no âmbito da extensão através de uma proposta alinhada ao PPI – Projeto Político Institucional –, em consonância com as ações de cunho pedagógico da instituição, numa nova perspec-

tiva, considerando a ubiquidade do ensino híbrido, a partir do seu amplo uso nas atividades de ensino-aprendizagem na última década e a necessidade de se pensar a formação de professores (MENEZES, 2015).

O referido projeto se justifica, ainda, pela necessidade da própria instituição de utilizar seu amplo recurso intelectual e humano na busca por novas formas de atuação e de otimização de seus processos na manutenção do tripé ensino-extensão-pesquisa. Do ponto de vista da extensão, ações como esta visam, sumariamente, formatar novos modelos de oferta de atividades de extensão que possam aumentar o alcance de oferta da instituição nas comunidades em que se localizam dentro do estado. Atualmente, o IFCE dispõe de 33 campi espalhados no estado do Ceará.

Assim, algumas questões permeiam o desenvolvimento deste projeto, dentre elas: Que ações, envolvendo o ensino híbrido, poderiam ser aplicadas no contexto de extensão do IFCE? Como otimizar a oferta dos cursos de extensão a partir do uso de ações do ensino híbrido? Que recursos do ensino híbrido podem ser relevantes no contexto da extensão do IFCE? Como o professor, do sistema EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), pode atuar, de forma efetiva na extensão, sem comprometer sua carga horária de pesquisa e de sala de aula? A partir da reflexão sobre as temáticas propostas pelas questões de pesquisa, acreditamos que seja possível desenvolver um formato de oferta dos cursos de línguas de maneira a conseguir aproveitar os recursos tecnológicos que a internet nos trouxe, assim como facilitar a atuação do professor de línguas no contexto do IFCE, contribuindo para uma maior participação dos professores efetivos da instituição, assim como possibilitar o engajamento dos licenciandos do curso de Letras do referido campus, impactando

na aprendizagem da docência do professor da educação básica que está em formação.

Contexto em que o trabalho está inserido

O projeto, aqui detalhado, foi aprovado, contemplado com bolsa de iniciação científica, no edital PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – IFCE 2020)¹. O referido projeto foi criado em 2019, antes da pandemia e foi desenvolvido no período de agosto de 2020 a julho de 2021.

O projeto surge de algumas necessidades apresentadas pelo IFCE – campus Tauá no contexto de campus localizado no interior, dificuldades estas, a seguir esboçadas: – Os alunos do campus (graduação e do ensino médio) não dispõem de muitas opções para estudar uma língua estrangeira no município que residem. As únicas opções gratuitas são o curso de línguas da prefeitura (que ocorre em horários e número de turmas limitadas) e os cursos de extensão do IFCE, que não ocorrem de forma permanente.

Tal questão impacta, sobremaneira, também na formação do graduando em Letras (Português-Inglês), uma vez que estes alunos precisam de espaços onde possam aprender a língua estrangeira e nos semestres avançados da graduação também necessitam de espaços para as práticas de estágio, principalmente, com relação à necessidade de práticas de ensino no nível de curso de idiomas. – Boa parte dos alunos da instituição (alunos do ensino médio-técnico- integrado e do ensino superior) não residem na cidade e sim nos distritos, localidades ao redor, o que dificulta o

¹ EDITAL N° 1/2020 PRPI/REITORIAIFCE (PIBIC) <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/concursos-publicos/editais/pesquisa/pibic/2020/resultado-cotas-edital-01-2020-pibic-ifce-prpi/view>

acesso destes aos cursos de idiomas, já que dependem dos horários dos transportes para se locomoverem para seus distritos de origem. Assim, a questão geográfica, no contexto apresentado, tem grande peso na oferta de cursos no campo das ações do Departamento de Extensão do IFCE – campus Tauá.

Por outro lado, um outro problema se apresenta: os cursos de extensão são ofertados e ministrados por professores efetivos da instituição. Tais professores tem como foco o ensino regular. Assim, as ações de extensão ficam em segundo plano, uma vez que os professores tem uma carga horária relativamente extensa no ensino regular, o que muitas vezes os impedem de atuar na extensão. Assim, as horas dedicadas à extensão geralmente ocorrem apenas caso os professores tenham a disponibilidade de carga horária, o que ocasiona uma oferta não-permanente, o que dificulta, sobremaneira uma oferta constante.

O período do projeto – da aprovação em edital PIBIC até a implementação deste – durou 11 meses. A implementação, oferta do curso de extensão, ocorreu nos meses de junho e julho de 2021. Inicialmente, o delineamento do referido projeto previa um curso de língua inglesa, que seria ofertado para a comunidade e previa, também, a participação de graduandos de letras, como monitores voluntários, além das bolsistas de iniciação científica. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia, as ações do projeto tiveram que ser reformuladas.

Desta forma, o curso de línguas foi ofertado para os próprios alunos de letras e 20% do curso foi ofertado de forma presencial. A decisão de ofertar apenas para os alunos de Letras se deu pelo fato de estes alunos conhecerem bem o campus e serem maior de idade. Se fosse ofertado para a comunidade, teríamos dificuldade pelo fato de boa parte dos alunos serem menores de idade, o que, conseqüentemente, teria que envolver também pais

e responsáveis. Sendo assim, a partir de consulta² à direção geral e ao Departamento de Pesquisa e Extensão do campus, foi decidido que a oferta seria direcionada para alunos de Letras, pois tais alunos conhecem bem o campus e seria mais viável o controle dos procedimentos sanitários (medição da temperatura corporal, uso de álcool em gel, limpeza dos espaços, acompanhamento dos funcionários do campus, organização dos espaços a serem utilizados, dentre outros). Assim, a parte prática, na forma presencial, foi realizada no campus no período de 25 a 28 de junho de 2021. O restante do curso foi ofertado na modalidade remota através do ambiente virtual no Google Classroom.

Os participantes do curso, assim, foram alunos do curso de Letras, de semestres variados (entre o primeiro e o sexto semestre). O projeto teve uma bolsista remunerada (via edital PIBIC/IFCE) e duas bolsistas voluntárias (uma interna e outra externa³). As bolsistas também eram do curso de Letras.

Conteúdos curriculares

Nos últimos anos, o IFCE tem desenvolvido e ampliado a oferta de cursos de línguas como práticas no âmbito da extensão. Dentro deste contexto, algumas dificuldades se apresentam: os professores da instituição tem como prioridade a sala de aula regular, em detrimento das atividades de extensão; a falta de sa-

² Através do processo 23.490.000523/2021-10 no SEI (Serviço Eletrônico de Informações do Governo Federal). Disponível em: https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=arvore_visualizar&acao_origem=procedimento_visualizar&id_procedimento=3032219&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002042&infra_hash=733b0e6a8c8769ab70a0e27c0f9c983d705d9663783615da75729ac6d21e73df

³ graduanda da Unicamp, do curso de Mídias Digitais, esteve como voluntária no primeiro semestre do desenvolvimento do projeto.

las, espaços de apoio para a extensão. Assim, os professores de línguas que atuam na extensão, geralmente, são os professores que estão com carga horária baixa e a ocorrência de cursos/projetos de extensão ficam muitas vezes impedido por não terem espaços e materiais adequados. Assim, a oferta de cursos de línguas na extensão ocorrem de forma não-linear, já que dependem da existência de professores com horários livres e da ocorrência de espaços adequados. No formato existente, a oferta e a abertura de Centro de Línguas (CLIFs), dentro do IFCE, ficam comprometidas.

Nos campi de Fortaleza (em implementação) e de Acaraú (desde 2015), tem-se implantado os CLIF – Centro de Línguas do Instituto Federal. No entanto, nos demais campi, pelas razões já explicitadas, a oferta de cursos ocorre, ainda de forma irregular, já que: “Os cursos ofertados pelo Centro de Línguas do IFCE dependem da disponibilidade de profissionais habilitados, docentes ou técnicos e de sua carga horária. (...)” (MELO, 2018, p. 41).

É válido ressaltar que para a implantação de um centro de línguas, é necessária toda uma implantação de espaços adequados, com mobiliário e recursos humanos. A proposta, aqui, diante do contexto observado é desenvolver uma proposta de ensino híbrido, onde, mesmo nos campi onde não haja um espaço para uma futura proposta de centro de línguas no campus Tauá e, assim, ampliar a oferta para que esta seja mantida de forma regular através da adequação ao ensino híbrido. É válido definir o ensino híbrido (*Blended Learning*, originalmente) como o uso de ensino presencial e a distância ao mesmo tempo, de forma assíncrona. Tal proposta de ensino tem sido amplamente utilizada nos países conhecidos por seus modelos de excelência em educação.

Na última década, temos visto um elevado avanço no uso de recursos digitais em todos os ramos de transmissão de co-

nhecimento. No ensino de línguas, o desenvolvimento de novas técnicas e usos de recursos tecnológicos tem se mostrado profícuo e exequível dentro dos diversos níveis de ensino, pelo uso de ambientes virtuais, aplicativos, jogos digitais, documentos em formato *pdf*, dentre outros recursos, já que as práticas modernas de ensino de línguas estrangeiras, cada vez mais voltada para os processos e práticas comunicativas, e mediadas por tecnologias (aplicativos, sites de vídeos e atividades virtuais como recurso auxiliar do professor, bancos de objetos educacionais), (MESQUITA, 2018).

No contexto do ensino híbrido, onde o ensino presencial e o ensino virtual se mesclam, é relevante considerar alguns conceitos primordiais para a aplicação do ensino híbrido no contexto da extensão, assim como os objetivos, as formas de interação a serem propostas, os feedbacks necessários e o contexto de ensino-aprendizagem. No campo do ensino de línguas, as práticas pedagógicas mediadas pelos recursos digitais têm sido amplamente estudados (ANDRADE e BRAGA, 2017; DELMONICO e ROZENFELD, 2017; MENEZES, 2015)

Considerando que: a pesquisa e a prática devem guiar a adoção de qualquer ferramenta tecnológica (SYKES e REINHARDT, 2013), definindo uma proposta pedagógica alinhada ao Projeto Político Institucional (PPI) do Instituto Federal⁴. O curso, ora proposto, está de acordo com a Política de Extensão do IFCE, publicada na Resolução nº 100 de 01/12/2019, onde, em seu capítulo I, artigo 2º, a extensão é definida como: (...) um processo educativo, político, social, científico, tecnológico e cultural, que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFCE e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa”.

⁴ Aprovado pela Resolução CONSUP nº 33, de 22 de junho de 2015.

Outro ponto válido a ser considerado é a portaria do Ministério da Educação (MEC) – portaria nº 2.117⁵ – que autoriza que, em cursos de graduação, até 40% das disciplinas possam ser ofertadas na modalidade a distância. Nossa proposta aqui é trazer esta porcentagem para o contexto da oferta de cursos de extensão como forma de facilitar os processos de oferta e alcançar um maior número de participantes e de professores engajados nestas atividades.

Essa nova percepção quanto a EAD afeta também o Ensino Médio. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução para que 20% da carga horária total do Ensino Médio possa ser ofertada na modalidade EAD, podendo alcançar até 30% no caso do ensino médio do período noturno, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais⁵.

Pelo relato acima, percebemos a influencia da modalidade Ead em vários segmentos da educação básica, o que justifica, sobremaneira, nosso interesse de buscar inserir tal modalidade no contexto das atividades de extensão, ponto relevante da proposta educacional do IFCE.

Procedimentos didáticos

O presente trabalho será desenvolvido, preferencialmente, com o auxílio de dois bolsistas, graduandos do curso de Letras, que atuarão juntamente com o professor orientador na formação de um curso de extensão, onde as atividades ocorram de forma conjunta – com o presencial e o online atuando de for-

⁵ Lei 13.415, de 2017

ma integrada, considerando uma porcentagem da carga-horária para testar a viabilidade deste tipo de oferta.

Como parte da metodologia, a equipe a atuar no desenvolvimento desta proposta consistirão de: Coordenador (professor responsável pela execução do projeto); 2 alunos bolsistas: graduandos do Ensino Superior (curso de Letras Port. – Inglês), do quarto ou quinto semestre e 2 alunos voluntários: graduandos do Ensino Superior.

Os voluntários/participantes frequentão aulas no campus dois dias por semana para encontro presencial (totalizando 16 encontros no período de dois meses) e terão dois encontros virtuais semanais (totalizando 16 encontros virtuais). Assim, a metodologia dar-se-á pela divisão do trabalho em etapas, a seguir:

Etapa 1 – Discussão da equipe a cerca do uso do ensino híbrido na extensão, buscando formatar novas maneiras de inserção deste tipo de ensino no âmbito da extensão da instituição; Etapa 2 – submissão da proposta ao CEP – Conselho de Ética e Pesquisa da instituição; Etapa 3 – Delineamento de uma proposta, com vistas à execução desta no cronograma estabelecido da pesquisa; Etapa 4 – preparação dos materiais e da equipe para a execução do projeto; Etapa 5 – execução da proposta e avaliação desta; Etapa 6 – produção de artigos com a análise da proposta executada com vistas à expansão desta ação na instituição.

Como materiais a serem necessários para a execução do projeto durante o delineamento deste: laboratório de informática, sala de aula especializada para o ensino, internet do campus, dentre outros a serem necessários durante a preparação, implementação e finalização do projeto.

Assim, seguindo as etapas explicitadas, os bolsistas juntamente com o professor orientador, buscando técnicas eficazes de usos das tecnologias e dos recursos do ensino híbrido para uma

futura análise e avaliação desta proposta objetivando otimizar a oferta do cursos de línguas no contexto da extensão do IFCE, através de uma experiência de teste visando testar a funcionalidade de ferramentas, recursos do ensino híbrido.

Nos meses de duração do projeto, é mister a ocorrência de reuniões quinzenais para tratar dos direcionamentos das ações do projeto. No mês inicial, as reuniões serão semanais, pois será o período de preparação das bolsistas. Temos como objetivo, ao final, escrever um artigo/relato de experiência para estimular o desenvolvimento de outras ações no campo do trabalho pelo campus, assim como estimular o aprimoramento dos discentes no âmbito acadêmico da pesquisa ao estimulá-las à participação de eventos acadêmicos para divulgar as ações do projeto. O referido projeto foi planejado para ocorrer de forma híbrida, oferecendo um curso de línguas parte em forma remota e parte em forma presencial.

Foram realizadas reuniões com as duas bolsistas para discussão da bibliografia apropriada e para planejamento de materiais para a parte prática e para a parte virtual, a ser realizada por meio da ferramenta *Classroom* e também para os encontros virtuais a serem realizados pela ferramenta *Google Meet*.

O ensino remoto no IFCE foi estabelecido para durar até 31 de julho de 2021. Assim, em maio de 2021, para oportunizar a realização desta pesquisa, foi solicitado junto ao Departamento de Extensão, à Diretoria do campus e à Pró-Reitoria de Pesquisa do IFCE uma permissão especial para a realização da parte prática desta pesquisa, uma vez que precisaríamos executar três dias de aulas presenciais no campus. Assim, inicialmente, os participantes seriam alunos da comunidade. No entanto, pela necessidade de adequação às necessidades e restrições do período anormal em que vivemos tivemos que tomar decisões rígidas.

Assim, o público foi modificado para alunos do próprio campus, uma vez que estes alunos já conhecem o campus fisicamente e se conhecem como alunos, então seria mais fácil controlar os espaços e os riscos de aglomeração., assim como também foram avaliadas as medidas de cuidado sanitário: a obrigatoriedade do uso de máscaras pelos participantes, a disponibilização de álcool em gel, aferição de temperatura, a ação deveria ocorrer em local arejado, como o pátio ou uma sala ampla e aberta, um número reduzido de participantes. Antes, no delineamento do projeto, previa um número de 20 participantes. No entanto, precisou ser adaptado para um número de 10 participantes. Os participantes foram graduandos do curso de Letras do campus e o planejamento foi adaptado da seguinte forma:

Figura 1 – Planejamento

Início do curso no ambiente virtual	20/06/21 (código da sala no Classroom 2jycfky)
Encontros Presenciais no campus	23, 24 e 25/06/21
Atividade virtual com as bolsistas	26/06/21
Atividades virtuais (leituras, exercícios, etc.)	-
Encontros virtuais	30 e 31/07/21
Avaliação	06/08/21
Aplicação de questionário avaliativo	06/08/21

O planejamento, acima, foi refeito diversas vezes, pelas restrições do período atual. Ademais, uma série de modificações precisou ser feita para que fosse possível ocorrer as ações presenciais e os momentos virtuais necessários para a modalidade híbrida almejada aqui. Quanto aos materiais utilizados, estes foram de diversos tipos, como capítulos de materiais didáticos, sites de estudo de inglês, exercícios online de escuta e de leitura e materiais em PDF. Outro tipo de material usado também foram os materiais autênticos, como músicas e textos livres, assim

como vídeos de plataforma de vídeos.

Os momentos presenciais foram registrados através de fotos e documentos como relatórios de pesquisa e termos de consentimento dos participantes foram utilizados como forma de regularizar as práticas de pesquisa. Tais ações incluíram também parceria com o setor de infra-estrutura, a coordenação de extensão e pesquisa e a direção do campus que trabalharam de forma conjunta para o andamento do curso.

Os participantes foram impedidos de trazer acompanhantes ao campus, como forma de impedir a ocorrência de aglomeração de pessoas no campus. Aos participantes foi aplicado um teste de nivelamento, como forma de trazer a percepção de nível de conhecimento para estes alunos. Ao final, também foi passado uma prova e um quiz avaliativo. Foi passado, também, durante o curso, um teste de nivelamento online, para que estes alunos observassem o que sabiam e o que não sabiam da língua. Tais percepções ajudam o aluno a se compreender como um agente responsável pelo seu progresso na busca do conhecimento.

Todos os procedimentos precisam ser pensados cuidadosamente para manter os participantes estimulados interessados nos conteúdos que foram escolhidos para serem trabalhados no decorrer do curso. Ao final, consideramos que as escolhas de conteúdos foram condizentes com o nível dos alunos, trazendo uma perspectiva de aprofundar os conhecimentos em assuntos já estudados, mas que precisavam ser reforçados.

Avaliação do processo e dos resultados

O curso teve 11 inscritos e destes, 6 conseguiram chegar ao final do curso – ofertado entre junho e início de agosto de 2021. Antes do curso, para a escolha de um material adequado ao pú-

blico de participantes, foi feito um teste de nível, onde 20 questões objetivas foram aplicadas. As questões englobavam questões do nível básico e de nível pré-intermediário. Os resultados estão esquematizados a seguir:

Participante ⁶	Pontuação (X acertos/Y questões)
E. B. S.	19/20
G. G. L.	16/20
M. E. C.	17/20
P. A. A.	12/20
W. R. F.	17/20
A. R. R. S. S.	10/20

No ambiente virtual, as ações foram planejadas da seguinte forma:

SEMANA 1 – aulas no campus	Materiais das aulas presenciais que ocorreram no campus; – Material do encontro virtual da primeira semana (26/06/21) – discussões sobre cultura de língua inglesa.
SEMANA 2 – aulas virtuais	– Importantes sites e dicionários para estudo; sugestão de teste de nível para os participantes.
SEMANA 3	Proposta de leitura – livro.
SEMANA 4	Atividades de Escuta
SEMANA 5	Encontros virtuais – 30 e 31/07/2021
SEMANA 6	Prova Final e Questionário Avaliativo

Ao final, foi aplicada uma prova baseada nos conteúdos discutidos. Os resultados dos alunos estão esquematizados a seguir:

⁶ Os participantes foram identificados por letras das iniciais, como forma de proteger suas identidades.

Participante	Pontuação (X acertos/Y questões)
E. B. S.	10/10
G. G. L.	10/10
M. E. C.	10/10
P. A. A.	8/10
W. R. F.	7/10
A. R. R. S. S.	6/10

Ao final, também, foi aplicado um questionário avaliativo para perceber a opinião dos participantes quanto à oferta do curso na modalidade híbrida. Dos 6 participantes, 4 destes responderam ao questionário. Todos os respondentes consideraram o curso satisfatório, conforme esquematizado a seguir:

Sua opinião sobre:	Opinião
– o formato híbrido ofertado	– satisfatório
– se faria um curso nesta modalidade	– sim
– as possibilidades de contato com o professor	– satisfatório
– o material proposto no ambiente virtual	– satisfatório
– os encontros virtuais	– satisfatório
– os encontros presenciais	– satisfatório

Conclui-se, desta forma, que 100% dos respondentes consideraram o curso satisfatório. Quanto às desistências de participantes, considero que ocorreu devido às restrições do período pandêmico que causou receio nos alunos. É válido salientar que os participantes que desistiram o fizeram antes dos encontros presenciais, ou seja, eles apenas fizeram o teste de nivelamento. Os participantes que compareceram ao encontro presencial autorizaram a divulgação dos dados aqui apresentados através de preenchimento de termo de consentimento livre esclarecido.

Diante dos resultados apresentados, considera-se que o ensino híbrido é uma proposta considerada frutífera no contexto da extensão. Devem ser considerado, aqui, as dificuldades todas que se apresentaram no processo: a questão emocional que pelo momento atual, acabou interferindo as interações e relações pessoais. No caso do curso de línguas, as atividades que estavam previstas com ações de toque e acesso à materiais autênticos físicos foram canceladas, uma vez que era preciso evitar o contato físico. Então, neste ponto de organização das atividades, o planejamento foi prejudicado, uma vez que limitou às opções de práticas possíveis de serem utilizadas.

Quanto ao método de ensino utilizado, foram desenvolvidas técnicas do pós-método, onde o espaço e os alunos dispõem de diversas formas de interação, mesmo que limitadas pelas restrições apresentadas. O medo de algum participante e mesmo o professor se contaminarem com o COVID-19 era constante, uma vez que até a chegada ao campus tinha as ações de deslocamento de ida e volta para seus lares. Assim, os encontros presenciais precisaram ser moldados para a realidade apresentada. Assim, a autonomia e a independência dos alunos foram aguçadas de forma constante, uma vez que o professor manteve um contato maior no ambiente virtual. Mesmo com todas as restrições e dificuldades apresentadas, considera-se que este foi um projeto de sucesso, uma vez que promoveu um novo pensar no alunado participante e no professor envolvido.

Referências

ANDRADE, Izabel Rego de; BRAGA, Denise Bértoli. Uma proposta alternativa de design de curso de espanhol para mobile-

-learning: aplicativo vencedor. **Veredas ON-LINE**. v. 21, n. 1, 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.

DELMONICO, M. G.; ROZENFELD, C. C. de F. A integração de TDICs na prática de ensino de professores de línguas estrangeiras: análise do conhecimento tecnológico pedagógico. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 2, 2016.

MELO, Candida Salete Rodrigues. A implementação de um centro de línguas no IFCE: ensinando línguas através do método comunicativo em cursos de extensão na rede federal de ensino. **Revista Expressão e Extensão**, v. 3, n 1, 2018.

MENEZES, Vera. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. V. 44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

MESQUITA, S. V. D. de. **Aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologia: Aplicativos para Dispositivos Móveis**. 2018. 90 folhas. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina, 2018.

SOUSA, Yna Honda de.; MENDONÇA, Andréa Pereira.; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos baseada no ensino

híbrido. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 165-181, jul./dez., 2018.

SYKES, Julie M.; REINHARDT, Jonathon. **Language at Play: Digital games in second and foreign language teaching and learning**. Pearson, 2013.

Resolução nº 100, de 04/12/2019. **Política de Extensão do IFCE**. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-no-100.pdf>>. Acesso em: 06 maio, 2020.

BREVE RESGATE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ACRE¹

Olga Mirian Alves Pereira de Albuquerque

Mestranda em Educação – PPGE/UFAC

E-mail: olga.albuquerque@sou.ufac.br

Renata Cristina Lopes Andrade

Doutora em Educação – PPGE/UFAC

E-mail: renata.cristina@ufac.br

RESUMO

A escolarização de jovens e adultos, tal qual a conhecemos, foi desenvolvida e consolidada ao longo da história educacional brasileira. Sendo por vezes realizada de forma paralela ou divergente em relação à escolarização infantil, reflete, de forma significativa, no meio educacional, os embates ocorridos na sociedade. Esse estudo, de caráter bibliográfico e documental, propõe discutir como a Educação de Jovens e Adultos se constituiu historicamente no Estado do Acre, tendo em vista compreender, a partir do seu percurso histórico, alguns desafios que a referida modalidade educacional enfrenta atualmente no estado. As discussões situam-se desde o período do Acre Território e estendem-se até os dias atuais. É discutido como a escolarização de adultos no Estado do Acre foi sendo desenvolvida e realizada de acordo com os projetos e legislações vigentes. Para a ocorrência de tal investigação foi utilizado autores, que permitem a compreensão do desenvolvimento e do estabelecimento da EJA no Estado do Acre. Pode-se observar que a referida modalidade se constituiu no estado a datar de 1970, mediante programas de incentivados pelo Governo Federal e por pressões populares locais, e que nos últimos anos, por meio das práticas de contingenciamento, há o desmonte da modalidade,

Palavras-chave: Escolarização. EJA. Estado do Acre.

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC, linha de pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura, de acordo com a legislação educacional brasileira vigente, como uma modalidade de Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (LDB, 1996). Assumindo, conforme o parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação, três responsabilidades básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, pensar a educação de jovens e adultos é pensar no adulto que não teve acesso à escolarização “na idade certa”. É pensar nos jovens e adultos que trabalham e enxergam a escola como forma de melhorar suas condições de vida. É pensar nas mães que voltam a estudar para dar exemplos aos filhos. É pensar em idosos que buscam a realização de um desejo íntimo, o de estar na escola. Em suma, é pensar na sociedade excludente e em que vivemos.

Ao propor uma educação voltada para esse público-alvo, há o reconhecimento de que a exclusão é real, e que permeia não somente o meio educacional, mas, também, o social. Desse modo, a EJA pode ser entendida não somente como uma modalidade educacional, mas como uma política pública voltada para indivíduos que, por algum motivo, não tiveram acesso a um direito público subjetivo que é a educação escolar (LDB, 1996).

Segundo Silva e Abreu (2018), o Estado do Acre, possui a segunda maior taxa de analfabetos dentre os estados da região norte. Porém, de acordo com os dados apresentados pelos autores é observada queda nas taxas de analfabetismo da população acima de 15 anos. Parte dessa redução ocorre do desenvolvimento de políticas públicas educacionais, voltadas para a população

jovem e adulta, que começou a ser desenvolvida e efetivadas sobretudo a partir dos anos 2000. Contudo, ensaios educacionais para a população jovem e adulta no estado, datam ainda do período do Acre como território.

A história da educação no Acre, se mescla com a própria história social, sendo marcada por sujeitos antagônicos, os quais, na maioria das vezes, despossuídos economicamente tiveram seus direitos básicos negados. Sendo a educação um reflexo da sociedade, apresenta em seus seios suas contradições e conflitos. A forma como aqui se desenvolveu os processos de escolarização, apesar das suas peculiaridades, segue as normas, as diretrizes e os processos históricos e políticos das legislações brasileiras.

Desse modo, o presente texto, partindo de uma pesquisa documental e bibliográfica que tem como objetivo principal, compreender e apresentar como a Educação de Jovens e Adultos se constituiu e se consolidou no Estado do Acre. Essa investigação é um recorte da pesquisa, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre, a qual busca, investigar, analisar e compreender, junto da sua história, se a EJA, no Estado do Acre, possui o caráter político de inclusão social, de ampliação a universalidade do conhecimento e de resgate da dignidade humana, ou apenas se apresenta enquanto um instrumento para o aumento de mão de obra minimamente qualificada.

Com o seu desenvolvimento, a pesquisa poderá contribuir com as indagações e discussões sobre a temática, ampliando e aprofundando os saberes e a necessária percepção dos objetivos fundamentais da Educação de Jovens e Adultos/EJA no Estado do Acre, nos âmbitos educacionais, formativos, éticos e sociais.

Caminho metodológico

A metodologia que orientará a escrita e o desenvolvimento deste artigo é de natureza Teórica, sendo por classificação, qualitativo. Seguindo os pressupostos de Sampieri, Collado e Lucio (2017), a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar os conhecimentos, bem como permite uma extensa interpretação dos objetos de estudo. Dessa forma, por ser uma discussão chamada primeira, ou de base, será concebida junto de metodologias características de uma investigação dessa natureza, disposta com rigor conceitual e criticidade, buscando ampliar as reflexões sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre, partindo de estudos bibliográficos e documentais. O método específico empregado, refere-se à leitura imanente, ou seja, sistemática e profunda.

Breve trajetória da EJA no Estado do Acre

A educação de jovens e adultos no estado do Acre, se estabelece dentro de um contexto diversificado socialmente do século XX, marcado pelo “boom” da borracha amazônica, onde fugindo das grandes secas nordestinas e com a ilusão do paraíso verde, milhares de migrantes, vieram para a região, especialmente o estado do Acre. Martinello (2004) em sua obra a “Batalha da Borracha”, apresenta esses sujeitos migrantes:

Constituíam-se, na sua maioria de cearenses, homens do sertão, do agreste e das caatingas que, escorraçados pela estiagem, e já no limite de suas forças e da própria sobrevivência, deslocavam-se com a família para a capital, Fortaleza, no intuito de emigrar. Os homens chegavam acompanhados de suas esposas e filhos e, embora tives-

sem maiores dificuldades para se integrarem a Amazônia, eram os que tinham as menores chances de retornar. (MARTINELLO, 2004, p. 229).

Esses sujeitos eram destituídos de poderes econômicos, em sua maioria analfabetos e viam nas migrações para a Amazônia a melhor forma para sobreviverem. Contudo, esses migrantes quando aqui chegavam, se viam em uma posição de exploração e de marginalização social. Braga (2011) afirma que devido a política e a economia da sociedade seringalista, tanto os indígenas quanto os seringueiros, tiveram seus direitos negados, incluindo ainda o direito à escolarização. São esses os sujeitos e seus descendentes, que virão a ser o público-alvo da educação de jovens e adultos no estado.

Autores como Haddad, Di Pierro, (2000), Viegas e Moares (2017) e Guimarães (2016), por muitos anos, a escolarização no Brasil, era volta quase exclusivamente para uma pequena parte da população, apenas brancos, livres e abastados economicamente. Sendo por muitas vezes a escola um sonho distante da grande massa populacional. Desse modo, a educação de jovens e adultos, era organizada de forma popular, e não havia políticas educacionais voltadas para esse público, sendo a alfabetização dos adultos voltada principalmente para satisfazer desejos eleitores.

De acordo com Lima (2018), a preocupação com a educação no então Acre Território (1903 – 1962), data desde 1904, quando foi instalada a primeira escola primária no seringal Empresa. Contudo, somente em 1942 surgem os primeiros ensaios educacionais para a população adulta, que tinha como público-alvo na realidade adolescentes com mais de 16 anos, através de um Decreto Federal, onde coloca como principais finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Esse decreto, instituiu o primário dinâmico, curso equivalente as quatro primeiras séries do ensino, sendo este ensino regido pelo referido decreto até 1957, quando a “Lei nº 3.293/57, eleva a idade dos alunos para prestarem exame de madureza ginásial de 16 para 18 anos, estabelecendo a idade de 20 anos como mínima para licença colegial” (BRASIL, 1957). Isto posto, percebe-se a preocupação de uma educação voltada para moldar a “construção da personalidade” de um indivíduo que possa servir ao estado.

A partir da instauração do regime militar em 1964 e com as políticas desenvolvimentistas, o analfabetismo passa a ser combatido através da fundação pública denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, popularmente conhecido como MOBREAL. Criado em 1967 através do decreto de Lei nº 5.379/67 o MOBREAL tinha o objetivo de desenvolver, executar e fiscalizar as políticas de erradicação do analfabetismo em todo o território nacional (BRASIL, 1967).

Somente a partir de 1970 é que passa a ser desenvolvidos os programas nacionais de combate ao analfabetismo, através da criação dos Programas de Alfabetização Funcional e Educação Integrada desenvolvidos pelo MOBREAL. O Estado do Acre nesse período passa a desenvolver programas e projetos para a educação da população adulta baseado nas propostas e métodos do MOBREAL, geminando nesse período o caráter de formação continuada.

Destacasse ainda nesse período, a Lei nº 5.692/71, que instituiu as diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau. Apresentando a forma de ensino supletivo que a educação de jovens e adultos passaria a ser:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional (BRASIL, 1971).

422

Dentro desta totalidade, as políticas educacionais passam a ser traçadas de forma verticalizadas, buscando satisfazer as necessidades e anseios do governo federal da época. Apesar do contexto autoritário, passa a ser desenvolvidas e a consolidar políticas e programas educacionais que garantem o ensino básico e continuado para os jovens e adultos analfabetos ou em defasagem de idade.

Guimarães (2016) apresenta que durante este período, os principais programas eram: o Projeto Minerva que em 1970, oferecia progressão nos estudos, cujo, tinha equivalência da 5ª à 8ª série, onde as aulas era gravadas em fitas K7, e transmitidas pela Rádio Difusora Acreana; e o projeto João da Silva, instituído em 1980, onde correspondia ao ensino das quatro primeiras séries, sendo oferecido pela SUDHEVEA (Superintendência de Departamento da Borracha) em parceria com a Secretaria de Educação, onde as aulas eram transmitidas pela emissora de televisão TV Acre, para todos os municípios produtores de borracha.

O fim do regime militar trouxe consigo a extinção do MOBRAL em 1985. Esse órgão foi substituído pela Fundação EDUCAR, que também era responsável pelos programas de alfabetização, mas foi extinta em 1990. De acordo com o documento oficial da EJA no Estado do Acre (2008, p.14) “com a extinção da Fundação Educar em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para a educação de jovens e adultos”.

Os anos 2000, são marcados por grandes transformações políticas e sociais no país, que afetam direta e indiretamente a educação. Dentro desse contexto a educação de jovens e adultos é marcada por grandes avanços. Viegas e Moraes (2017) apresentam como exemplos desses avanços os dispositivos legais como: o parecer CNE/CEB 11/2000, documento oficial que rege as ações educativas da Educação de Jovens e Adultos, a tratando como modalidade de ensino e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia metas para a determinada modalidade, sendo uma das principais a erradicação do analfabetismo.

Os índices de analfabetismo no início deste século no estado do Acre, “correspondia a 24,55 % da população de 15 anos a mais de 60 anos” (ACRE, 2008 p 17.), índices esses que derivavam da falta de políticas públicas definidas e defendidas para essa parcela da população.

A falta de uma coordenação dentro da Secretaria Estadual de Educação e de metodologias próprias para desenvolver a EJA no estado, começou a fomentar discussões e reivindicações de alunos e professores por uma escolarização que atendesse as necessidades dos sujeitos acreanos. Tendo em vista que, até meados de 2003, a EJA, no estado, funcionava dentro dos moldes do Telecurso 2000, porém, esse modelo era distante da realidade acreana e havia a demanda de pessoas que tinham sido alfabetizadas nos programas criados pelo governo estadual – o

MOVA e o ALFA 100 – e que precisavam dar continuidade aos estudos.

Devido as essas reivindicações, em 2003, foi criada a Gerência de EJA, dentro da Secretaria Estadual de Educação, que passou a ser responsável por desenvolver metodologias próprias para esse segmento. “Com a implantação dessa gerência, a EJA passa a se estabelecer enquanto modalidade de ensino e a se firmar enquanto política pública no Estado [...]” (GUIMARÃES, 2016 p.39). A autora destaca ainda, que as principais dificuldades enfrentadas pela gerência de EJA, foi no tocante a criação do currículo e me metodologias, tendo em vista, na época, a falta de pessoas qualificadas na área, principalmente no que se refere a demarcação de uma matriz curricular que contemplasse a realidade acreana.

O Parecer CEE nº 88/2008 e a Resolução CEE nº36/2009, podem ser considerados, conforme apresenta Silva e Abreu (2018) os principais marcos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre, pois, constam como se daria a sua organização e a estruturação curricular, estando em conformidade com a legislação nacional. Todavia, apesar dos dois documentos apresentarem e registrarem oficialmente uma política para a EJA, a mesma, corre risco de descontinuidades devido ao fato, que as políticas públicas para a educação, mudar a cada administração, pois elas correspondem a ideais político-partidários de cada governo que se encontra no poder.

Nos últimos anos, o governo estadual, através do que eles chamam de “reorganização de turmas e funcionários”, vem fechando inúmeras turmas da EJA pelo estado, utilizando como artifício normativo, o Memorando Circular nº 007/2019, que estabelece as orientações para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, complementando a Resolução CEE/Ac nº 201/2013, o

referido memorando estabelece como critérios para abertura de turmas da EJA:

1. Em área urbana: matrícula inicial de, no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos e, no máximo, 40 (quarenta) alunos por turma. Com frequência mínima diária e regular de 15 (quinze) alunos por turma.

1.2 Em áreas rurais: matrícula inicial de 15(quinze) alunos e no máximo 40 (quarenta) por turma, com frequência mínima diária e regular de 10 (dez) alunos. (ACRE, 2019).

As escolas que apresentam uma frequência aquém do estipulado pela normativa, tem suas turmas fechadas, com a desculpa de “reorganizações”. Essas “reorganizações”, sobre os pretextos de evitar maiores evasões e de cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, levam a um desmonte e silenciamento da EJA no estado, impactando diretamente na precarização e desvalorização dos docentes, que cada vez mais tornam-se desmotivados, além de criar um efeito contrário no tocante a evasão escolar, indo até mesmo em desconforme com as diretrizes estabelecidas na Política e Organização da EJA no Estado do Acre.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais são frutos e reflexos dos contextos e embates políticos, econômico e sociais de cada período vivido, a EJA no estado do Acre, tal qual conhecemos, foi sendo desenvolvida e consolidada ao longo dos anos, representando a totalidade em que estava inserida. Com base no que foi analisado e exposto, observa-se a existência de lacunas a ser preenchida em relação a escolarização voltada para a pessoa adulta no Estado. Os poucos dados e registros pre-

sentes na própria secretaria de educação estadual denunciam essa realidade, apresentando principalmente a implementação dos decretos reguladores e norteadores para essa escolarização nos ambientes escolares estaduais. Sendo somente a partir dos anos 2000, que a EJA no Acre se constitui enquanto modalidade educacional, com gerência, currículo e metodologia própria que atendessem as necessidades locais.

Mediante as suas responsabilidades, vale reforçar, equalizadora, reparadora e qualificadora, a EJA configura-se como uma resposta à sociedade, buscando incluir no processo de escolarização, não somente os sujeitos que outrora foram excluídos, mas também aqueles que não obtiveram aprendizagem suficiente para estarem incluídos no mundo do trabalho.

Nos últimos anos por meio das práticas de contingenciamentos estabelecidas pelo Governo do Estado do Acre, é observado o desmonte da modalidade, tendo em vista o fechamento de turmas, sob o pretexto da quantidade mínima de alunos por turma. A negação ou a falta de acesso a um direito subjetivo, fere um dos princípios fundamentais garantidos por lei, a dignidade da pessoa humana previstos na Constituição de 1988, interferindo diretamente na vida do indivíduo, tendo em vista, que o acesso à educação visa garantir não apenas o pleno desenvolvimento do educando, mas, também, a formação integral do indivíduo para a sociedade. Ademais, os fechamentos de turmas ocorridos em todo o Estado do Acre, impactam diretamente a vida de professores e, principalmente, dos alunos, os quais tem que deslocar-se para outras localidades, muitas vezes distantes do local de residência, dificultando ainda mais a garantia de acesso ao direito à educação.

Finalizando, considerando o exposto, um dos desafios para a educação de jovens e adultos é, além da garantia e acesso,

a formação de pessoas para além de um *locus* temporal imediatista, que satisfaça as necessidades da sociedade, bem como as dos indivíduos.

Referências

ACRE. Secretária do Estado de Educação. **A Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre**. Rio Branco. 2008.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE/AC No 201/2013**. Normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Rio Branco. 2013.

ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Memo/Circ/ N°007/2019/GAB/SEE**. Orientações para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Rio Branco. 2019.

BRAGA, Francisca. Construindo alternativas de inclusão social em Educação de Jovens e Adultos. **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis/GO, v. 3, n. 2, p. 279-290, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5342>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF, ano 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 jul. 2022

BRASIL. **DECRETO-LEI N° 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro. 1942. Dis-

ponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%20C3%81RIO-,Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes. Acesso em: 13 jul. 2022

BRASIL. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. LEI nº 5.692/1971. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. LEI Nº 3.293, DE 29 DE OUTUBRO DE 1957. Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). Rio de Janeiro. 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3293-29-outubro-1957-376410-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 13 jul. 2022

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2022

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2022

GUIMARÃES, Rosa. **A VIDA NA ESCOLA: Letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA.** 2016. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: http://www2.ufac.br/profletras/menu/dissertacoes/31_ROSA_MARIA_LIMA_GUIMARAES.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, [s/v], n. 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIMA, Virna. **A Vida Cidadina e a Educação no Acre Departamental Relatadas nas Páginas do Jornal Folha Do Acre (1910-1920).** 2018 Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-de-virna-lumara-souza-lima-a-vida-citadina-e-a-educacao-no-acre-departamental-relatadas-nas-paginas-do-jornal-folha-do-acre-1910-1920.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022

MARTINELLO, Pedro. **A “Batalha da Borracha” na Segunda Guerra Mundial.** Rio Branco. EDUFAC, 2004.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodologia de Pesquisa.** Editora: Penso; 5ª edição. 2017.

SILVA, Pedro; ABREU, Anderson. O Programa Mova/Alfa 100 De Cruzeiro Do Sul/Acre: Relações De Aprendizagens e de Inserção Social. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 01, n. 01, p. 14-28, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5225/3292>. Acesso em: 13 jul.2022.

VIEGAS, Ana Cristina; DE MORAES, Maria Célia. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.12, n. 01, p. 456–478, jan./mar. 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7927. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/ibero-americana/article/view/8321>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Renata Makelly Tomaz do Nascimento

Estudante do Curso de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE)

E-mail: rmrenatanascimento@gmail.com

Claudemir Cosme da Silva

Mestre em Engenharia Mecânica (UFC)

Licenciado em Física (UECE)

E-mail: claudemircosme@gmail.com

Luiz Gaudêncio Araujo e Silva

Docente Colaborador do Curso de Graduação em Educação Física - Bacharelado (FMH)

Gestor Escolar (EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães)

E-mail: gaudenciodinci@hotmail.com.br

Igor de Moraes Paim

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: igormoraes@ifce.edu.br

RESUMO

A gamificação visa criar ou adaptar a experiência do usuário quanto ao desenvolvimento de suas habilidades e recompensas virtuais ou físicas de acordo com a realização de tarefas em mecanismos sistemáticos de jogos para resolver problemas, utilizando para isso o incentivo e envolvimento do público-alvo o qual estar direcionado. Trata-se de um assunto recente na pesquisa acadêmica, justificando assim o estudo nessa área. Diante do exposto, este trabalho buscou analisar como a temática vem se apresentando nas publicações acadêmicas dos últimos cinco anos (2018 a 2022). Assim, foi desenvolvido um estudo bibliométrico no banco de dados Scopus, tendo como critérios de análise as três leis clássicas da bibliometria: 1) Lei de Bradford (produtividade de periódicos), 2) Lei de Lotka (produtividade

científica de autores) e 3) Lei de Zipf (frequência de palavras), sobre a gamificação na educação. Identificou-se 1.193 artigos publicados no banco de dados Scopus desde 2018, permitindo afirmar como resultado que houve uma evolução das publicações sobre gamificação na educação, evidenciando sua importância como campo de estudo na área educacional.

Palavras-chave: Análise de dados. Bibliometria. Gamificação. Educação.

Introdução

O professor deve garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem que são singularidades de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, visando proporcionar aos alunos a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

As metodologias como “[...] grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”, auxiliam o educador no seu trabalho com o alunado (MORAN, 2018).

Assim, surgem as metodologias ativas que são entendidas como práticas pedagógicas que o aluno assume uma postura protagonista em relação ao seu aprendizado e o professor torna-se o seu orientador a fim de auxiliar os alunos (MORAN, 2018; VALENTE, 2018).

Para Mattar (2017) com o conceito de metodologias ativas

[...] podemos conceber a educação que pressuponha a atividade (ao contrário da passividade) por parte dos alunos. [...] nas quais o aluno se torna protagonista e assume mais responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem (e o professor se torna um guia ao lado).

Esta visão já era defendida por um dos pensadores mais notáveis na história da educação – Paulo Freire (1921-1997), para ele

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 2019).

Onde “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2019).

Na contemporaneidade “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Nessa perspectiva, temos a gamificação como uma metodologia ativa que orienta o professor através do uso de regras claras a incentivar os alunos para realizarem tarefas, objetivando estimular o ensino e aprendizagem em diferentes ambientes, sendo eles virtuais ou não (BATISTA DA SILVA et al., 2018; SALAMI et al., 2018).

A tecnologia pode ser inserida como uma ferramenta para o ensino provocando no estudante um maior interesse pela sua aprendizagem. Além da necessidade de oportunizar aos estudantes o acesso à tecnologia, visando habilitá-los para o uso consciente e a utilização da mesma como instrumento facilitador da aprendizagem e de inserção no mundo globalizado, oferecendo-lhes assim mais subsídios para uma aprendizagem significativa.

Levando em consideração esta discussão o artigo apresenta uma análise de dados bibliométricos sobre a gamificação na área da educação. O objetivo é analisar como o tema gamificação vem se apresentando nas publicações acadêmicas nos últimos cinco anos (2018 a 2022), tomando por base o banco de dados da Scopus.

Para tanto, a metodologia empregada foi a bibliometria, “área do conhecimento que possibilita a produção de indicadores, a partir da análise dos aspectos matemáticos e estatísticos da comunicação científica em domínios específicos do conhecimento” (GUEDES, 2012).

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de apresentar o desenvolvimento das publicações científicas em relação ao tema gamificação na área educacional, tendo em vista que o assunto vem sendo cada vez mais citado como uma importante metodologia ativa a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Assim, auxiliando os sujeitos que têm interesse sobre o assunto mais ampla compreensão.

Desenvolvimento

Como metodologia ativa a gamificação visa criar ou adaptar a experiência do usuário quanto ao desenvolvimento de suas habilidades e recompensas virtuais ou físicas de acordo com a realização de tarefas em mecanismos sistemáticos de jogos para resolver problemas, utilizando para isso o incentivo e envolvimento do público-alvo o qual estar direcionado (VIANNA et al., 2013).

Para Salami et al. (2018) a gamificação pode ser utilizada em diferentes ambientes, sendo eles virtuais ou não, de forma analógica, para atingir metas, por organizações ou docentes e etc. Vieira e Hoyos (2018) complementam que a gamificação

utiliza componentes próprios de um jogo, tendo como objetivo a motivação para aprender ou realizar atividades, que muitas das vezes são consideradas como desestimulantes.

[...] o conceito de gamificação é bastante amplo, visto que é uma metodologia que pode ser utilizada tanto por organizações quanto por escolas, visto que permite utilizar por meio de jogos formas de avaliação e resolução de problemas, bem como a possibilidade de interação entre indivíduos por meio de um ambiente mais interativo (CRUZ; NEJAIM; BEZERRA, 2021).

A Figura 1 apresenta as cinco variáveis que definem o conceito de gamificação de acordo com Busarello (2016).

Figura 1 – Variáveis que conceituam a gamificação.



Fonte: Elaborado pelos autores tomando por base Busarello (2016).

A gamificação como uma importante metodologia ativa na educação apresenta como características o estímulo pela aprendizagem e influência na motivação e engajamento dos estudantes nas aulas, assim como, por meio da narrativa e das mecânicas de jogos possibilita o alunado a pensar como em jogos, influenciando positivamente durante o processo de ensino e aprendizagem (Figura 1).

Se percebe a crescente utilização de jogos para auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, assim com evidenciado por Cruz, Nejaim e Bezerra (2021). Diante do exposto, a presente pesquisa utiliza como metodologia uma análise bibliométrica de publicações científicas sobre gamificação aplicada à educação, objetivando contribuir com os sujeitos que têm interesse sobre o assunto mais ampla compreensão.

O conceito de bibliometria é descrito por Araújo (2006) como uma técnica quantitativa e estatística que visa medir índices de produção e difusão do conhecimento científico. Um dos interesses de estudo da bibliometria é a análise da produção científica existente de acordo com assuntos definidos.

Os estudos bibliométricos permitem a construção de indicadores para a avaliação da produção científica de determinado tema por meio da análise quantitativa das publicações de maior relevância. Para a investigação são usadas as leis bibliométricas¹, as três leis clássicas e que serão utilizadas nesta pesquisa são: Lei de Bradford (produtividade de periódicos), Lei de Lotka (produtividade científica de autores) e Lei de Zipf (frequência de palavras) (OLIVEIRA; MARTINS; LIMA, 2010).

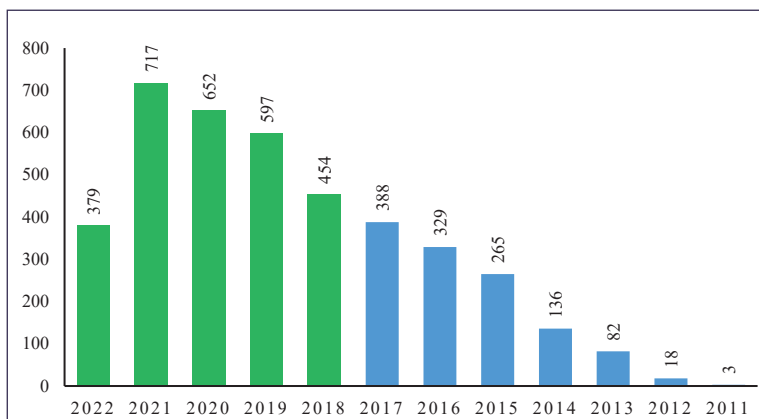
¹ Para aprofundamento sobre as leis bibliométricas vide as obras de Guedes e Borschiver (2005) e Araújo (2006).

Assim, o trabalho buscou analisar como a temática da gamificação na educação vem se apresentando nas publicações acadêmicas dos últimos cinco anos (2018 a 2022), desenvolvendo um estudo bibliométrico no banco de dados Scopus, até o período de 27 de julho de 2022.

Como resultado dessa prospecção, foram obtidos os seguintes achados, demonstrados pelo *Bibliometrix*, que fornece todo o instrumento para realizar uma análise bibliométrica completa, seguindo o Fluxo de Trabalho do Mapeamento Científico. O pacote foi construído em R, uma linguagem de programação para computação estatística e gráficos (BIBLIOMETRIX, 2022).

Inicialmente, foi feita a busca nos títulos, resumos e palavras-chave dos documentos. Com o descritor *gamification* (gamificação), resultou 10.934 documentos, posteriormente, com o acréscimo do descritor *education* (educação), reduziu-se para 4.020 documentos, analisados na pesquisa (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Quantitativo de documentos publicados.

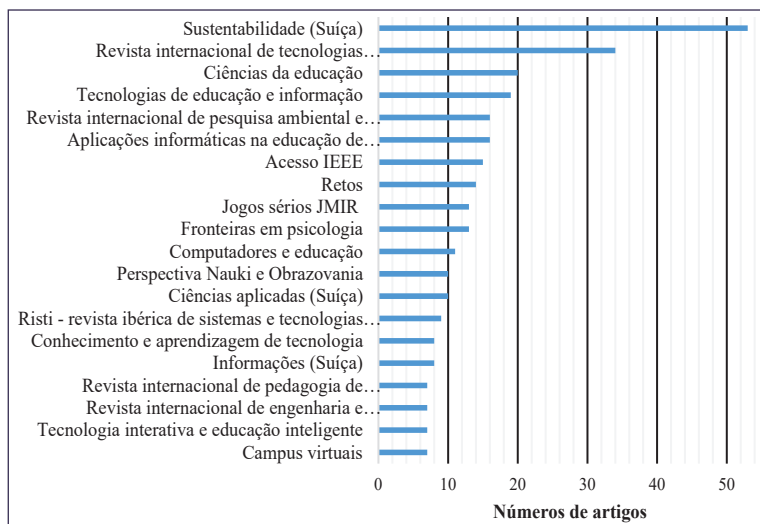


Fonte: Elaborado pelos autores.

Os primeiros trabalhos sobre o tema gamificação na educação, no banco de dados Scopus, foram publicados no ano de 2011. O ano com maior número de publicações foi registrado em 2021, levando em consideração o desenvolvimento da pesquisa até o período de 27 de julho de 2022. Limitando o trabalho aos últimos cinco anos (2018 a 2022), refinou os dados para 2.799 documentos, destes, a pesquisa aqui desenvolvida se limitará aos documentos do tipo artigo científico, que totalizam 1.193 trabalhos (Gráfico 1).

É possível verificar na *Lei de Bradford* o grau de relevância dos periódicos em determinada área do conhecimento. Os periódicos que produzem maior número de artigos sobre dado assunto formam um núcleo de periódicos, seja pela maior qualidade ou sua relevância naquela área (ARAÚJO, 2006; GUEDES; BORSCHIVER, 2015; OLIVEIRA; MARTINS; LIMA, 2010).

Gráfico 2 – Periódicos mais relevantes.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos periódicos mais relevantes, a revista *Sustentabilidade*² se destaca como uma das fontes mais significativos, levando em consideração a quantidade de trabalhos publicados a respeito da temática. A mesma é uma revista internacional, interdisciplinar, acadêmica, revisada por pares e de acesso aberto de sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e social dos seres humanos (Gráfico 2).

A *Lei de Lotka* considera que alguns pesquisadores de maior prestígio em determinada área do conhecimento produzem mais trabalhos científicos, em contrapartida, muitos pesquisadores de menor prestígio, produzem pouco (ARAÚJO, 2006; GUEDES; BORSCHIVER, 2015; OLIVEIRA; MARTINS; LIMA, 2010).

Tabela 1 – Aurores com maior número de publicações.

Autores	Artigos
SEGURA-ROBLES A	13
PARRA-GONZLEZ ME	12
LPEZ-BELMONTE J	7
CHU SKW	5
ISOTANI S	5
MENA J	5
PARK S	5
TODA AM	5
HAMARI J	4
HARUNA H	4
KIM S	4
MORENO-GUERRERO AJ	4
PALOMINO PT	4
SOBOLEVA EV	4
SUYOTO S	4
UDJAJA Y	4
WANG Y	4
ZAINUDDIN Z	4
ABBAS M	3
AGUIAR-CASTILLO L	3

Elaborado pelos autores.

² Link da revista *Sustentabilidade* (Suíça): <https://www.mdpi.com/journal/sustainability>

quisados. Os dados evidenciam a área de atuação em que as pesquisas foram realizadas (Figura 2).

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar, a partir de uma abordagem quantitativa, diversas possibilidades de pesquisa na exploração das bases de dados por meio do estudo bibliométrico.

Como resultado foi possível apresentar uma evolução, ao longo dos últimos cinco anos, das publicações sobre gamificação na educação, principalmente em 2021, mostrando que os docentes estão buscando novas possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, como é o caso da utilização da gamificação, evidenciando sua importância como campo de estudo na área educacional.

Assim, foi possível observar que o uso da bibliometria possibilita identificar e analisar variados assuntos, contribuindo desta maneira no desenvolvimento de pesquisas e objetivando uma análise mais detalhada sobre determinada área do conhecimento.

Por fim, acredita-se na relevância deste estudo em contribuições de pesquisas futuras na área da gamificação aplicada ao processo de ensino e aprendizagem, visto que, o desenvolvimento de estratégias para o uso da gamificação na educação é um desafio.

Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 11–32, 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/16>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, cap. 2, p. 41-57.

BATISTA DA SILVA, João; ANDRADE, Maria Helena; RODRIGUES DE OLIVEIRA, Rannyelly; GILVANDENYS, ; SALES, Leite; REGIS, Francisco; ALVES, Vieira. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. DOI: 10.15536/THEMA.15.2018.780-791.838. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BIBLIOMETRIX. **Um pacote completo para o fluxo de trabalho de mapeamento científico**. 2022. Disponível em: <https://www.bibliometrix.org/home/index.php>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultura, 2016. v. 1 Disponível em: www.pimentacultural.com. Acesso em: 27 ago. 2022.

CRUZ, Cleide Ane Barbosa Da; NEJAIM, Vinicius Marques; BEZERRA, Aline Santos Soares. Gamificação como Estratégia para Estimular a Aprendizagem dos Alunos na Escola: Uma Análise Bibliométrica. **Revista FSA**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 183-197, 2021. DOI: 10.12819/2021.18.02.10. Acesso em: 26 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, cap. 1, p. 23-46.

GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. BIBLIOMETRIA: UMA FERRAMENTA ESTATÍSTICA PARA A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO, EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, DE COMUNICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA Palavras-Chave. *Em: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO 2015, Salvador . Anais [...].* Salvador p. 1–18. Disponível em: http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

GUEDES, Vania Lisboa da Silveira. A BIBLIOMETRIA E A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO: uma revisão da literatura. **PontodeAcesso**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 74, 2012. DOI: 10.9771/1981-6766rpa.v6i2.5695. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5695>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez ed. São Paulo.

MATTAR, João. Introdução. In: MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, cap. 1, p.19-24

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, 1ª parte, p. 19-45.

OLIVEIRA, Lucas Rebello De; MARTINS, Eduardo Ferraz; LIMA, Gilson Brito Alves. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE: UM ENSAIO BIBLIOMÉTRICO. **Relatórios de Pesquisa em Engenharia de Produção (UFF)**, [S. l.], p. 1–17, 2010. Disponível em: <http://www.producao.uff.br/conteu->

do/rpep/volume102010/RelPesq_V10_2010_04.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

SALAMI, Anieli Della Giustina; SILVA, Eduardo Robini Da; TISOTT, Priscila Bresolin; DIAS, Deise Taiana de Ávila; BOCHESE, Pedro. Gamificação: a Proposição de um Modelo para Aplicação nas Empresas. *Em: XVIII MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO 2018, Anais [...].* : Educus, 2018. p. 1–14. DOI: 10.18226/610001/MOSTRAXVIII.2018.29.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018, cap. 1, p. 45-63.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Como reinventar empresas a partir de jogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. v. 1 Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

VIEIRA, Maressa de Freitas; HOYOS, Elaine Aparecida Campideli. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFSP AVARÉ | Revista CBTeCLE. **Revista CBTeCLE, Avaré**, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/138>. Acesso em: 27 ago. 2022.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE: SELEÇÃO E ANÁLISE DE PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS

Amanda Marinho Rodrigues

Universidade Federal do Ceará

E-mail: Amanda.rodrigues@edu.sobral.ce.gov.br

Maria Petrília Rocha Fernandes

Universidade Estadual do Ceará

E-mail: petrilia@hotmail.com

Stela Lopes Soares

Universidade Estadual do Ceará

E-mail: stelalopesoares@hotmail.com

RESUMO

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia possibilidades mais significativas para alunos e professores. As ferramentas digitais já são utilizadas há algum tempo, porém foi durante o período pandêmico que elas se popularizaram, principalmente para fins educativos. E foi nesse contexto que a prática docente precisou ser ressignificada, foi preciso repensar a formação continuada aliada às tecnologias digitais. Desse modo, o objetivo deste estudo foi propiciar aos professores da área de Linguagens e Códigos de uma Escola Municipal de Sobral-CE a possibilidade de analisar e selecionar algumas plataformas digitais como uma nova ferramenta tecnológica para utilização nas aulas, para isso foi oferecida uma formação online. O caminho metodológico caracterizou-se por uma investigação de campo, ancorada nos pressupostos da pesquisa observação-participante, cuja abordagem foi qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da Rede Municipal de Ensino de Sobral/CE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas usando a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram algumas dificuldades apresentadas pelos professores acerca da adaptação e uso das ferramentas

digitais, por vários motivos, mas os docentes concordaram que estas plataformas foram de salutar importância e possíveis de serem aplicadas durante as aulas. Também expuseram as contribuições deste momento formativo. Desta forma faz-se necessário pensar em formas diversas que permitam alunos e professores visualizarem o processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, significativa e interdisciplinar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Plataformas Educacionais. Prática docente.

Introdução

Diante do cenário atual, desenha-se um grande desafio para a prática docente: planejar, elaborar e propor metodologias que façam uso de ferramentas educacionais para nortear de forma eficiente o aluno no processo de sua aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na formação docente associada às tecnologias digitais de comunicação e informação, pois tal ação torna-se facilitadora para que o professor desenvolva seus planos e relacione teoria e prática a fim de proporcionar a aprendizagem dos alunos. Assim, “a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Para tanto, as plataformas digitais educativas vêm se tornando uma grande aliada das práticas docentes. Em contrapartida, alguns desafios são enfrentados pelos professores em sala de aula, dentre eles podemos destacar: as desigualdades no acesso a equipamentos tecnológicos e à internet de qualidade e as limitações na formação inicial e continuada dos docentes. Diante do exposto, alguns questionamentos são feitos, a exemplo: Quais as

contribuições da formação continuada e o uso de plataformas educacionais para a seleção e a análise de conteúdos adequados à aprendizagem? Como essas plataformas aliadas às práticas pedagógicas podem estimular os professores a se envolverem no processo de construção do conhecimento? A partir dessas questões, nossa proposta de pesquisa tenta encontrar respostas para uma formação em construção e integração.

Questionamentos como esses são recorrentes no cotidiano de professores. Por esse motivo, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de enriquecer o processo formativo que envolverá a seleção e a análise de duas plataformas digitais educativas, realizadas por professores da área de Linguagens e Códigos(Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Inglês), buscando empoderá-los para o uso crítico desses recursos, uma vez que, para que mudanças significativas sejam efetivadas em sala de aula, é fundamental que haja um novo olhar para essas ferramentas digitais no sentido de auxiliar na aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito às temáticas culturas digitais, formação e prática docente, que vêm ao longo dos anos sendo muito estudadas e debatidas, sendo objeto de estudos e de pesquisas materializadas em forma de livros, artigos de natureza científica, teses, dissertações e ensaios. Porém, no que se refere ao uso das plataformas digitais educativas no contexto apontado, verificamos que há uma lacuna a ser preenchida, sua aparição é recente e pouco explorada.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral propiciar aos professores da área de Linguagens e Códigos de uma Escola Municipal de Sobral-CE a possibilidade de analisar e selecionar algumas plataformas digitais como uma nova ferramenta tecnológica para utilização nas aulas.

Tecnologias e formação continuada de professores

Os estudos acerca da formação continuada de professores, há tempos, estão em crescente relevo no campo educacional. Dentre os estudos, Andrade; Ferreira; Nascimento (2015) afirmam que tanto para a inserção no mercado de trabalho como para o aprofundamento em determinadas áreas de estudo, faz-se necessária, cada vez mais, a formação continuada. Pois, “no setor educacional, tal necessidade é ainda maior, visto que o professor deve estar em constante busca de novos saberes e novas formas de melhor atender a demanda intelectual de seus alunos em sua prática docente” (ANDRADE; FERREIRA; NASCIMENTO, 2015, p. 366).

Desse modo, é importante haver investimentos em programas de formação continuada para docentes, a fim de que possibilitem a reflexão sobre o uso de plataformas digitais educativas no próprio contexto da atuação profissional, ou seja, pensar formação continuada como ferramenta geradora de possibilidades inovadoras. Sendo assim, a plataforma digital *Word Wall* permite a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, promovendo a autonomia do professor e a motivação dos alunos, que interagem em tempo real.

Dados de um estudo realizado em uma escola na Indonésia (AUGUSTINA; SADA; REKEZI; 2019) apontaram que com o uso da plataforma *Word Wall* a compreensão, a ortografia e o vocabulário melhoraram de forma significativa. A pontuação média dos alunos na compreensão do significado melhorou de 59,5% no ciclo 1 para 83,6% no ciclo 2. A pontuação média na ortografia melhorou de 65% no ciclo 1 para 88,4% no ciclo 2. Com base na nota de campo, os alunos foram mais ativos, entusiasmados e confiantes enquanto aprendiam o vocabulário de in-

glês no ciclo 2. Desta forma, conclui-se que a plataforma digital *Word Wall* é recomendada para ser implementada pelo professor, pois promove a aprendizagem de uma forma lúdica.

Outra plataforma de suma importância na ambiência pedagógica é o *Google Arts e Culture*. Esta apresenta uma variedade de vídeos educativos, é uma plataforma *on line* que permite visualizar imagens em alta resolução, com modelo de realidade virtual, permite um aprendizado personalizado que habilita os alunos a estudarem no seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula.

Eisermann e Schulz (2018) fizeram um estudo sobre a plataforma para alunos do 6º ano e concluíram que as atividades possibilitaram uma importante interação, repensando os saberes assimilados e ampliando sua capacidade argumentativa. Outro ponto observado diz respeito à avaliação por meio da plataforma, que proporcionou ao docente uma série de informações importantes para a compreensão de como ocorre a aprendizagem discente e quais meios são necessários para a superação das dificuldades.

Portanto, destaca-se que a eficiência da plataforma na era tecnológica, na qual o interesse pelos recursos dinâmicos afloresce cada vez mais nas crianças. Lima; Santos; Vasconcelos (2018) corroboram afirmando que a utilização da plataforma e das oficinas pedagógicas, explanadas por meio de ações concebidas via o uso de tecnologias digitais e realização de atividades práticas, possibilitam aos alunos um aprofundamento mais significativo acerca da visão de mundo, estimulando o protagonismo discente.

Metodologia

Este estudo levou em conta os processos metodológicos da pesquisa observação- participante. Segundo May (2001) esta

pesquisa consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Dito isso, quanto à abordagem, a pesquisa foi de cunho qualitativo. O cenário foi a Escola Municipal Osmar de Sá Ponte, localizada em Sobral/CE. Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores da Rede Municipal de Ensino de Sobral, sendo seis (06) de Língua Portuguesa e/ou Inglês, dois (02) de Educação Física e dois (02) de Artes.

A pesquisa deu-se no período pandêmico. Os encontros aconteceram via online por meio da plataforma *Google Meet*, entre os meses de fevereiro a junho de 2021, durante o último planejamento mensal. As atividades foram divididas em 5 (cinco) encontros com duração de 4(quatro) horas.

Iniciamos nossa investigação pelos procedimentos metodológicos que compõem as fases da pesquisa: (a) levantamento bibliográfico e a busca das fontes; (b) organização da oficina; (c) apresentação da oficina; (d) realização das entrevistas e (e) redação do texto.

O primeiro passo foi o levantamento bibliográfico e a busca das fontes, para assim, construirmos um diálogo focado nos objetivos já apresentados neste projeto. Logo após, foi organizada a oficina, no qual constava um cronograma para as ações de cada encontro. A saber:

1. Encontro: Foi destinado à apresentação da proposta pedagógica da oficina. Nesta aconteceu a leitura e discussão sobre a importância do uso das tecnologias dando ênfase na utilização das plataformas digitais no processo ensino e aprendizagem.
2. Encontro: Foi organizado em dois (02) momentos. Primeiro com intuito de verificar quais os conhecimen-

to prévios que os professores tinham sobre o uso de plataformas digitais. Logo após, para debater e criar propostas de atividades com os professores, foi feito um momento de diálogo com os professores onde eles analisaram a viabilidade de algumas plataformas digitais durante as aulas e selecionaram algumas, porém devido ao tempo, escolhemos somente duas (*Word Wall* e *Google Arts e Culture*)

3. Encontro: Apresentação da proposta pedagógica usando a plataforma *Word Wall*. Logo após orientação os professores criaram seus próprios jogos digitais. Ao final, cada professor apresentou sua proposta.
4. Encontro: Apresentação da proposta pedagógica usando a plataforma *Google Arts e Culture*. Logo após orientação aos professores a criarem formas diversificadas para usarem a plataforma. Ao final, cada professor apresentou sua proposta.
5. Encontro : Realização das entrevistas semiestruturadas. Esse momento foi realizado de forma individualizado, usando a plataforma *Google Meet*. A entrevista perguntava sobre as contribuições deste momento formativo para a formação do professor e as principais dificuldades do uso das plataformas pelos professores tanto perceptíveis na oficina como nas aulas

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Para as análises de conteúdos Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Resultados e discussão

Quanto aos conhecimentos prévios que os professores tem acerca das plataformas digitais, oito(08) destacam que conhecem alguma, porém somente três (03) afirmam já terem usado durante as aulas. Destes, dois (02) são professores de artes e já usavam com frequência o *Google Arts e Culture* e um (01) de Língua Portuguesa já usava o *Word Wall*.

Quando sugerido o momento de criação de propostas de atividades com os professores para que possam usar em suas aulas objetivando a aprendizagem dos alunos, um (01) professor se apresentou bastante resistente, segundo o mesmo “ estava próximo a se aposentar e não teria mais interesse em aprender coisas novas”, os demais mostraram bastante interessados e propuseram plataformas que usam ou teriam interesse em usar, sendo o *Youtube* e o as ferramentas *Google* bastante relatadas.

Apesar da dificuldade de alguns professores em relação ao uso e manuseio das plataformas, todos os professores relataram que aplicaram pelo menos uma plataforma em sala, durante esse período de formação. Destes, todos foram o *Word Wall* e somente os que já usavam o *Google Arts e Culture* realizaram em suas aulas.

Por fim, a partir das entrevistas, o que se pode entender é que temos respostas heterogêneas sobre as contribuições, mas todos são unânimes e os principais apontamentos são as contribuições efetivas destas ferramentas, tendo destaque para a relevância na participação de alunos e docentes, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Leva os alunos a refletirem sobre os debates expondo seu ponto de vista. P1 Interação dos alunos, contribuição para com o que está sendo proposto.P2

De forma anônima ou não, os alunos sentem-se menos tímidos para participar das aulas P3.

Podemos coletar todo tipo de informações. Além de gerar interação e dar movimentação à aula. P4

Embora não o tenha usado, já tive contato e vejo que alguns aplicativos auxiliam muito na interação dos alunos com o momento da aula, seja com conteúdo específico, seja com acolhidas. P5

A colaboração na formação do conhecimento é o que faz da ferramenta um espaço propício e útil no processo de aprendizagem. Interage os alunos e contribui na aprendizagem. P6

Deixa a aula mais dinâmica, por ser uma novidade é ótima para a participação, principalmente para uma acolhida e para usarmos para as competências sócio emocionais. P7

Melhora a participação da turma, possibilita registros dos alunos e forma mais interativa. P8

Torna as aulas mais interativa P9

Melhor interação dos alunos na aula. P10

Dados da pesquisa, 2021

A partir dos achados, temos resultados semelhantes aos nossos, pois Silva; Cruz (2017), em seus estudos, apontam que os estudantes afirmam que o uso das tecnologias, 96% deles acreditam que tais recursos podem contribuir de forma significativa no processo ensino-aprendizagem e, coincidentemente, os mesmos 96% acreditam que estes recursos podem tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e motivadoras.

De acordo com Costa e Souza (2017) os recursos tecnológicos disponíveis na escola constituem-se em importantes ferramentas no processo de ensino aprendizagem, mas para isso, faz-se importante uma formação adequada dos professores crítica e colaborativa, que faça com que o professor reflita sobre o papel da utilização das TICs ou a maneira em que está fazendo o uso,

que associe o domínio dos recursos tecnológicos à suas implicações na Educação e na cultura.

Ainda, para compreensão do que dialogamos, dificuldades do uso dessas plataformas digitais nas aulas, segundo os entrevistados, conforme as falas a seguir:

P1 A Participação de todos.

P2 Há uma limitação na quantidade de jogos que você pode criar.

P3 Acho essa a maior desvantagem da ferramenta.

P4 Nenhuma. Até mesmo as instruções de uso são de fácil aceitação. No primeiro acesso o aluno consegue interagir com sucesso.

P5 A plataforma pode demorar a carregar imagens postadas pelos alunos e comentários, a depender da internet e da velocidade do celular/computador. É possível que baixando o app pode melhorar.

P6 Não tenho certeza. Em algumas apresentações, os alunos podem até não querer participar, alguns alunos não sabem mexer e tem vergonha de perguntar, por isso não participam.

P7 Alguns alunos têm receio de escrever ou manifestar sua opinião.

P8A habilidade de usar a ferramenta Internet não ajuda muito

P9 Acho ótimo, mas as limitações são muitas, desde a falta de estrutura até apoio da gestão.

P10 Limitação do uso gratuito.

Dados da pesquisa, 2021

Para fomentar o exposto, foram planejados desde os conteúdos que iriam ser abordados até a proposta de elaboração de aulas interativas usando as ferramentas digitais propostas pelo grupo. No momento final do projeto, intitulado reflexão sobre a ação, ao serem indagados sobre o planejamento de suas aulas, foram apresentadas respostas divergentes. A maioria afirmou que além deste momento de oficina, eles utilizaram dos períodos de formação promovido pela Rede Municipal de Sobral para

aprimorar e implementar os conhecimentos adquiridos em suas aulas.

Daí a importância dos professores tomarem propriedade do seu fundamental papel no processo de produção de conhecimentos, permitindo que as recorrentes situações cotidianas consolidem saberes ou gerem novas descobertas.

O ensino remoto é um desafio, nesse contexto, o domínio do professor, assim como da utilização das ferramentas tecnológicas é fundamental; a utilização de recursos que facilitam a aprendizagem de forma diferenciada, mostra-se um aliado no aumento da motivação e interesse dos alunos nas discussões durante as aulas (CORDEIRO, 2020). A vivência desse contexto, além de nos mostrar novas possibilidades, revela também que o aperfeiçoamento da prática docente está no fazer constante.

Considerações finais

Esse estudo constituiu-se sob análise de uma realidade educacional, considerando o processo de ensino-aprendizagem e as contribuições das ferramentas digitais, abordando como elas estão exigindo do professor cada vez mais dedicação, conhecimento e atualização.

O que se observou, foram muitos desafios que permeiam as aulas remotas, desde organização dos estabelecimentos de ensino, exigindo a aplicação de medidas que possibilitaram respostas eficazes a essa demanda emergencial, passando pela a formação dos docentes, tendo estes que adaptar os conteúdos, suas metodologias, as dinâmicas de sala de aula e as avaliações, sem prejudicar a aprendizagem dos alunos, mantendo-os interessados e engajados em sua aprendizagem.

Através da pesquisa foi possível concluir ainda que o uso das plataformas digitais foi de salutar importância para que os alunos e professores visualizassem o processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, significativa e interdisciplinar.

Depreende-se ainda do estudo, que a formação inicial dos professores, assim como as políticas públicas para acesso e permanência do aluno a essas ferramentas, possibilitam encontrar um público mais motivado e mais preparado. O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

Referências

ANDRADE, Francisco Ari ; FERREIRA, Tássia Fernandes; NASCIMENTO, Thalyta Vasconcelos. História do Programa de Educação Tutorial e sua importância para a formação continuada dos bolsistas. **XIV Encontro Cearense de História da Educação**. Fortaleza, 2015.

AUGUSTINA, Anisa; SADA, Clarry; REKEZI, Yanti Sri. **Improving students' vocabulary in descriptive text using Word Wall media**. English Education Study Program FKIP Untan Pontianak, 2019.

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

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%3%87%C3%83O%20A%20>

UTILIZA% C3%87% C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20
COMO%20FERRAMENTA%20DE%20EN SINO.pdf. Acesso
em: 19 set.2022

COSTA, M. C.; SOUZA, M. A. S. de. **O uso das tics no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “lago dos cisnes”**. Revista Valore, Volta Redonda, 2 (2): 220-235, Ago./Dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/406212/Downloads/70-282-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 27 de set. 2022.

EISERMANN, Julhane Alice Thomas; SCHULZ, Jonatan Ismael. KHAN ACADEMY: tecnologia favorável à aprendizagem matemática. **Ensino da Matemática em Debate**. São Paulo. V. 5, n. 2, p. 186-200, 2018.

LIMA, Ivoneide Pinheiro de; SANTOS, Maria José Costa dos; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. O ensino da adição e subtração na formação inicial do pedagogo. *In*: SANTOS, Maria José Costa dos; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; LIMA, Ivoneide Pinheiro de (orgs.). **Tecendo redes de experiências cognitivas: reflexões entre a teoria e a prática**. Campinas: Editora Pontes, 2018. p. 30-44, 2018.

MAY, Tim. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos**. 2001. Porto Alegre, Artemed.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. n. 166, v. 47, p. 1106–1133, out/dez 2017.

ANÁLISE COMBINATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO COM O USO DE METODOLOGIA ATIVA

Nalita Oliveira Almeida

Professora na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)
E-mail: nalita.almeida@gmail.com

Jayane Mara Rosendo Lopes

Coordenadora Escolar na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)
E-mail: jayanemara1@gmail.com

Anábio Ribeiro Garcia

Professor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)
E-mail: anabio.garcia@prof.ce.gov.br

Ana Roberta Germano Sousa

Coordenadora Escolar na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)
E-mail: prof.robertaana@gmail.com

RESUMO

As metodologias ativas utilizadas no Novo Ensino Médio favorecem o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem da matemática. Neste trabalho, será relatada uma experiência no ensino médio com o uso de metodologia ativa para o ensino de análise combinatória. Algumas dificuldades foram enfrentadas, como a retração dos alunos para o uso do computador e a falta de equipamentos na escola. Observou-se que os estudantes se mostraram mais proativos com utilização do computador, mesmo que compartilhado, comparado com a resolução de questões de forma analógica.

Palavras-chave: Educação Básica. Aprendizagem Ativa. Matemática.

Introdução

O Novo Ensino Médio (NEM) tem a perspectiva da formação integral dos estudantes, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da formação geral

básica e os itinerários formativos, na tentativa de firmar um Ensino Médio mais significativo para os estudantes (BRASIL, 2017).

No ensino da matemática, há muitas dificuldades de aprendizagem dos estudantes com os cálculos matemáticos historicamente. Partindo de um olhar mais amplo, as dificuldades nascem também na formação dos professores, frágeis na formação inicial e continuada para utilização de métodos ativos, como os jogos (ROQUE et al. 2022).

Nesta linha de pensamento, José Morán (2015, p. 18), defende as metodologias ativas com o seguinte posicionamento,

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

A partir desse entendimento, encontramos base para versar sobre a experiência, que será relatada neste artigo sobre o ensino de análise combinatória no Ensino Médio. Para este assunto, a literatura aponta algumas experiências para o ensino deste conteúdo, como o método de Resolução de Problemas (SILVA; GUERRA, 2017), utilização de jogos lúdicos (SANTOS; SANTOS, 2016) e modelagem matemática (BRUMANO, 2014). Neste sentido, o objetivo dessa pesquisa é relatar uma experiência no ensino médio com o uso de metodologia ativa para o ensino de análise combinatória.

Neste trabalho é descrito um relato de experiência. Segundo Triviños (1987), o estudo descritivo apresenta a realidade

e acontecimentos de fatos, que ocorreram em um determinado lugar e com sujeitos atuantes.

Esta experiência foi vivenciada na Escola de Ensino Médio Antonio Sabino Guerra, localizada na sede de Itatira – Ceará. O período de vivência foi em agosto de 2022, tendo como participantes, as turmas de 1ª, 2ª e 3ª série. Em seguida, será apresentado uma contextualização sobre protagonismo juvenil e metodologias ativas na matemática.

O Protagonismo juvenil no novo ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge em 2017 comprometendo-se com a educação integral dos estudantes da Educação Básica, estando alinhada às ideias que norteiam o Novo Ensino Médio. Este documento norteador da educação brasileira traz um olhar sobre o atual cenário mundial, na tentativa de formar cidadãos resilientes, reflexivos e proativos para intervir com mais significado na sociedade, ou seja, como protagonistas das ações que participam (BRASIL, 2017).

Neste sentido, o protagonismo juvenil amplia as possibilidades de formação integral dos estudantes. Logo “No processo do desenvolvimento, o jovem é visto como elemento central da prática educativa e participa de todas as etapas desta prática do planejamento à avaliação das ações previstas” (CEARÁ, 2018, p. 36).

No ensino da matemática, o Projeto Semana da Matemática, desenvolvido por professores de uma escola estadual, no qual, os estudantes de maior destaque desenvolveram minicursos sobre os assuntos de maiores dificuldades dos demais para melhorar o aprendizado geral, e conseqüentemente, desenvolveu o protagonismo dos estudantes ministrantes dos minicursos (DOMINGUES; SOUZA, 2019).

Em uma escola do Amapá de Ensino Médio de Tempo Integral, em que é desenvolvido o Programa de Escola do Novo Saber, o protagonismo surge como princípio e como metodologia, para desenvolver autonomia, solidariedade e competência nos estudantes, o qual tem trazido bons resultados, mas ainda é uma proposta incipiente para os estudantes participarem das decisões escolares (PEREIRA; BARLETA, 2021).

Uma proposta pluridisciplinar com a temática “Lixo é Arte” trata-se de um projeto integrador entre as áreas de ciências da natureza, matemática e linguagens no ensino médio, que utilizam de estratégias pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, que despertam o interesse do estudante e estimulam o protagonismo na resolução de problema (TINELLI *et al*, 2021)

Todas essas estratégias utilizadas em diferentes lugares podem ser adaptadas à realidade da nossa escola para o desenvolvimento do protagonismo dos nossos estudantes do ensino médio regular. Em seguida, discutimos um pouco sobre as metodologias ativas.

Metodologias ativas no ensino da matemática

Para mudanças profundas nas instituições educacionais, com foco no envolvimento dos alunos, as metodologias ativas surgem como o caminho para esta mudança, através de meios integradores, como projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido e gamificação (MORÁN, 2015).

O método do ensino híbrido utilizado em 2019 e 2020 pelo Instituto de Educação do Amazonas, na etapa do Ensino Médio, demonstrou-se efetiva no desempenho dos estudantes em matemática, os quais participavam de aulas presenciais e virtuais, através do *YouTube* (COSTA; PAOLI, 2022). Os autores trazem

como considerações que “Ensinar matemática através de vídeos no YouTube foi uma atividade em que os alunos corresponderam positivamente, todavia, um bom planejamento se faz necessário para o desenvolvimento de ambas as partes” (p. 40531).

De acordo como Rodrigues, Silva e Viel (2022), a utilização de metodologias ativas no ensino da matemática traz resultados positivos em sala de aula, pois elas vêm carregadas de sentido para os alunos. Estes autores afirmam que os professores de matemática necessitam de mais formação para a utilização desse método, todavia, demonstraram na pesquisa, em sua maioria (85%), que tem abertura ao uso, no entanto, nem todos utilizam.

Em outra experiência, para o desenvolvimento de habilidades e competências integradoras de matemática e geografia, foi utilizado o *Geoguessr*, um jogo virtual, que trabalha estes dois componentes curriculares (SIQUEIRA; MORENO, 2021). Uma atividade desenvolvida foi através da observação em tela de lugares diversos da Europa, que permitiu os alunos sonharem em conhecer, bem como realizar cálculos. Como autores descrevem a seguir:

Nesse sentido, após tentar descobrir o lugar real, a partir da observação da paisagem, e verificar a localização real do lugar, os alunos calcularam a distância, então, do “lugar deduzido” até o “lugar real”, pensando o mapa como uma imagem reduzida de determinada superfície (SIQUEIRA; MORENO, 2021, p. 11).

O uso dessas metodologias ativas para o ensino de matemática e de outros componentes curriculares, tem se mostrado bastante interessante na educação básica, pois engloba estratégias de jogos virtuais e plataformas digitais, que ampliam o conhecimento cognitivo e digital dos estudantes. Em seguida,

traremos um relato de experiência sobre análise combinatória, numa perspectiva do protagonismo juvenil com a utilização de método ativo.

Análise Combinatória com o uso de Tecnologias Digitais

No decorrer das práticas educativas percebe-se a necessidade de inserção de novas estratégias que facilitam e beneficiam a aprendizagem significativas nos educandos (MORÁN, 2015). Entender como se dá o processo de combinações na matemática vai muito além do cálculo analógico, pois para que este conhecimento se torne mais abrangente, em que o estudante tenha um novo olhar para a aprendizagem de análise combinatória, foi utilizado as tecnologias como processo metodológico para despertar e ao mesmo tempo desenvolver nos estudantes interesse pelo assunto. Em linhas gerais, é preciso que haja uma promoção de dinamismo no ambiente de aprendizagem para que se alcance êxito na ação proposta, partindo de um bom planejamento.

Para isso, foram propostas as seguintes atividades: resolver situações problemas envolvendo permutações, combinação, fatorial; e simulação de um sorteio de números aleatórios utilizando recursos tecnológicos. Nesta última atividade, os estudantes observaram e aprenderam a programar sorteios de números aleatórios dentro de um intervalo de números utilizando funções do *Excel*.

A proposta foi trabalhada nas segunda e terceira semana de agosto de 2022, retomando alguns conceitos trabalhados no 2º período do referido ano letivo. Contrário à primeira abordagem, optou-se pela utilização de recursos digitais para uma nova abordagem utilizando uma metodologia diferente, buscando sanar dúvidas sobre o objeto proposto.

Os recursos tecnológicos ampliam os caminhos para uma aprendizagem de forma mais prática, essa dinâmica é uma alternativa que pode promover a reaproximação do estudante com a matemática, haja vista que essas estratégias criam amplas possibilidades de aprender matemática fugindo das fórmulas prontas (RICHTER; WUNSCH; BOTTENTUIT JUNIOR, 2020). Para a atividade proposta utilizou-se planilhas digitais (*Excel*) e uma televisão para promover a projeção dos comandos que foram aplicados para o desenvolvimento das atividades. O *Excel* é um editor de planilhas da *Microsoft*, que possibilita através de suas funções trabalhar inúmeros objetos de conhecimentos da matemática e a análise combinatória é um deles.

O desenvolvimento da atividade se deu no Laboratório Educacional de Informática - LEI, em que no momento de desenvolvimento da atividade havia cinco computadores em estado de funcionamento, as turmas foram divididas em trios e nesse momento o professor responsável pelo LEI estava a inteira disposição, trabalhando em conjunto com a professora responsável pelas turmas.

Nesse sentido, puxamos uma reflexão sobre a fragilidade tecnológica na infraestrutura de escolas públicas no sul de Santa Catarina, como em nossa escola, em que professores de ciências sentem dificuldade de desenvolver um trabalho com o uso de recursos digitais, pela falta desses recursos e de materiais didáticos de apoio (GONÇALVES; MACHADO; ILHA, 2021).

A atividade foi desenvolvida em duas turmas de 3º ano da Escola de Ensino Médio Antonio Sabino Guerra, nos turnos manhã e tarde, necessitando de quatro aulas para sua conclusão, as turmas foram divididas em equipes com três estudantes, dessa forma a professora conseguiria auxiliar melhor as equipes e ao mesmo tempo promover no estudante através da redução

de participantes das equipes uma melhor comunicação entre os próprios envolvidos o interesse de realizar a atividade desenvolvendo nos estudantes novas percepções de aprendizagem colaborativa e perceber a importância da sua participação no processo de aprendizagem dos colegas através de suas colaborações.

Na primeira aula os estudantes sob orientação da professora de matemática, desenvolveram a atividade inserindo os comandos necessários na resolução de problemas envolvendo permutações, combinações e fatoriais. A segunda aula momento foi reservado para aprendizagem dos comandos de funções para gerar números aleatórios. As aulas três e quatro foram reservados para que as turmas se organizassem colocarem em prática a vivência da aula dois, realizar um sorteio na escola utilizando os recursos tecnológicos aprendidos no qual seria sorteado cinco números aleatórios contando a quantidade de estudantes existentes na instituição.

O início a atividade foi muito desafiador, os estudantes estavam um pouco retraídos, pois não tinham muito conhecimento das dinâmicas de utilização de um computador. A observação feita nesse momento é que os estudantes sabiam mexer em vários comandos de um celular, porém eram poucos os que já tinham contato com um computador, entender as nomenclaturas utilizadas para a inserção dos comandos no *Excel* foi um pouco trabalhoso. A partir do momento em que os mesmos começaram a entender essa dinâmica, os comandos foram ficando claros e a interatividade entre os estudantes foram aumentando.

Para a avaliação, foram observados a participação, colaboração, interatividade, proatividade e produtividade dos estudantes perante a atividade que foi desenvolvida. Essa análise se deu de forma gradativa durante o desenvolver de cada ação proposta.

Essa perspectiva de avaliação e aprendizagem contínua vai de encontro às ideias de sistemas educacionais eficazes, como a Finlândia, Ontário – Canadá e Singapura (DARLING-HAYMOND; ROTHMAN, 2011). Estes sistemas são referências no mundo em resultados das avaliações internacionais, e eles, adotam essa perspectiva de avaliação.

De acordo com os resultados das avaliações de cada etapa, percebeu-se que os estudantes com muita dificuldade para entender os processos de desenvolvimento das questões de forma analógica, mostraram-se proativos e participativos nas ações que foram propostas com uso de recursos tecnológicos para o entendimento de análise combinatória. A aprendizagem nesse âmbito se deu de forma colaborativa, as ações das atividades promoveram interação positiva mesmo nos estudantes mais retraídos. O que gerou discussões entre os próprios estudantes o entendimento que os recursos utilizados pelo professor que gera dinamismo nas aulas, tendem a facilitar aprendizagem do estudante.

Podemos ressaltar diante todo esse contexto, que não basta o professor ter entendimento do objeto de conhecimento, se faz necessário que seu saber metodológico entenda as estruturas e variantes das diversas formas aprendizagem que se tem dentro de uma mesma turma, e assim fornecer diferentes abordagens para os estudantes desenvolverem suas potencialidades diante as ações propostas para o entendimento do objeto de conhecimento proposto.

Considerações finais

Partindo da ideia de utilização das metodologias ativas no ensino da matemática, este artigo buscou relatar uma experiência na Escola de Ensino Médio Antonio Sabino Guerra sobre o conteúdo de análise combinatória.

Trabalhar este conteúdo com a utilização de plataformas digitais, como o *Excel*, favoreceu o processo de aprendizagem dos estudantes, pois numa dinâmica de metodologia ativa as aulas se tornaram mais atrativas e realizadas em espaço fora da sala de convencional, no LEI.

Uma dificuldade enfrentada foi a falta de computadores para todos os estudantes, mas que foi adaptada para uma metodologia de estudo entre pares. Além dessa, o fato de os estudantes não terem familiaridade com o uso do computador. Isso demonstra que ainda é frágil a formação básica, que abranja a utilização de equipamentos tecnológicos, como o computador.

Estas dificuldades revelam, que ainda necessitamos de mais investimentos em políticas educacionais, que garantam os equipamentos necessários para o trabalho do docente, bem como, equipamentos suficientes para os estudantes participarem e ampliem seus conhecimentos matemáticos e consequentemente, tecnológicos.

É importante salientar que essas dificuldades são enfrentadas em uma região de vulnerabilidade social, em que os estudantes apresentam baixas condições socioeconômicas, e é na escola que ele pode ter o primeiro contato com um computador. Experiências como essa, revelam, que para além da aprendizagem matemática, o estudante tem a oportunidade de aprender entre pares a utilizar um computador.

Esta experiência se revela muito positiva no contexto do ensino médio regular, pois professores e estudantes vivenciaram de forma ativa a aprendizagem sobre análise combinatória, partindo de um planejamento e sendo avaliada constantemente durante o processo de execução.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 agos. 2021.

BRUMANO, Cleuza Eunice Pereira. **A Modelagem Matemática como metodologia para o estudo de Análise Combinatória**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/Implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

COSTA, Sulivan Pinheiro; PAOLI, Cecília. O uso do youtube como metodologia ativa no ensino da matemática: um relato de experiência com alunos do 2 ano do ensino médio em. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p. 40516-40532, 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda; ROTHMAN, Robert. **Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems**. 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED517673>. Acesso em: 31 agos, 2022.

DOMINGUES, Rosângela Ferreira; SOUZA, Wedna Mineira de. Ensino de Matemática: Formação de um Estudante Protagonista. Seminário de Formação do Cefapro, v. 1, n. 1, p. 588-588, 2019.

GONÇALVES, Nathalie Suelen Amaral; MACHADO, Michel Mansur; ILHA, Phillip Vilanova. Recursos tecnológicos de um contexto escolar: estrutura, práticas pedagógicas e concepções. **RENOTE**, v. 19, n. 2, p. 506-515, 2021.

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

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. **Dialogia**, n. 40, p. 21064, 2022.

RICHTER, Ana Patrícia Henzel.; WUNSCH, Luana Priscila.; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. DA PRÁTICA AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO. **EDUCAÇÃO, [S. l.]**, v. 9, n. 2, p. 9–24, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n2p9-24.

RODRIGUES, Aline Rosa; SILVA, Bianca Cecília; VIEL, Silvia Regina. Metodologia Ativa no Ensino de Matemática: experiências e visões de alguns professores. **Revista Eletrônica do Curso de Licenciatura em Matemática**, v. 2, n. 1, 2022.

ROQUE, Franciane da Silva et al. Aprendizagem e Construção de Jogos Lúdicos em Matemática e os Problema Norteadores das Dificuldades no Ensino Médio. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 12, p. 31-69, 2022.

SANTOS, Tawana Telles Batista; SANTOS, Lilian Gleisia Alves. Jogos no ensino de probabilidade e análise combinatória: relato de uma proposta metodológica no ensino médio. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, X, 2016.

SILVA, Diogo Pinheiro.; GUERRA, Ediel Azevêdo. A aprendizagem de Análise Combinatória no Ensino Médio: uma proposta didática por meio da Resolução de Problemas. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, RS, v. 3, n. 2, p. 40–51, 2017. DOI: 10.35819/remat2017v3i2id2346.

SIQUEIRA, Beatriz.; MORENO, Fernanda Garcia. O jogo Geoguessr como metodologia ativa e interdisciplinar: uma proposta de integração entre geografia e matemática. **Terrae Didatica**, Campinas, SP, v. 17, n. 00, p. e021051, 2021. DOI: 10.20396/td.v17i00.8667148.

TINELLI, Livia Martinelli; FARINHA, Lucas Rafael; DE SOUZA LUCIANO, Luciane Cristina. Proposta pluridisciplinar, Lixo é Arte, envolvendo os componentes: artes, biologia, física e matemática para o ensino médio. In: **VI Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica-EnICT (ISSN: 2526-6772)**. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 1987. 175p. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/59534263/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos20190605-80462-stqivd.pdf>. Acesso em: 31 agos. 2020.

Rosane da Silva Santiago

Estudante do Curso de Ciências Biológicas (UNILAB)

E-mail: rosanesantiago@gmail.com

Demesson Mateus de Lima Silva

Estudante do Curso de Ciências Biológicas (UNILAB)

E-mail: demessonmateus17@gmail.com

Dayane Moraes da Silva

Estudante do Curso de Ciências Biológicas (UNILAB)

E-mail: moraesday354@gmail.com

Gabriela Xavier Franco Feitosa

Estudante do Curso de Ciências Biológicas (UNILAB)

E-mail: xaviergabriela270@gmail.com

Márcia Barbosa de Sousa

Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/UNILAB)

E-mail: marcia_bsousa@unilab.edu.br

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem se realiza através de um complexo sistema de relação interpessoal entre professores e alunos, estando concentrado no educando e pondo destaque tanto ao método, quanto ao conteúdo. Tendo em vista disso, os espaços não formais vêm ganhando adeptos entre os profissionais da educação, com o intuito de agregar a teoria vista em aula, aproximando os conceitos científicos com a realidade do aluno, despertando o interesse e curiosidade do mesmo. Assim, a metodologia deste trabalho trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa, caracterizado pela observação. O presente trabalho teve como objetivo relatar a visita no museu Seara da Ciência, a fim de descrever as experiências vivenciadas, a partir da disciplina de Instrumentalização para o ensino de Ciências e Biologia I, do curso de Ciências Biológicas. Desta forma, foram

analisadas e descritas 10 experiências aplicáveis à física e à biologia para o ensino de ciências no fundamental II, no qual foram relatadas com base no que foi visto no salão de exposição da Seara da Ciência. Acredita-se, que os materiais concretos são fundamentais para a assimilação do conteúdo, sabendo que, a aula prática e visitas de campo são importantes na disciplina de Ciências, pois proporcionam situações em que o aluno é atuante, por estarem construindo seu conhecimento e interagindo com suas percepções no Fundamental II.

Palavras-chave: Ciência. Ensino Fundamental II. Relato de experiência.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem se realiza através de um complexo sistema de relação interpessoal entre professores e alunos, estando concentrado no educando e pondo destaque tanto ao método, quanto ao conteúdo. Nesse sentido, uma alternativa para o ensino, é a aplicação de espaços não formais, tendo em vista que, diferentes ambientes, além da sala de aula, permitem o desenvolvimento do aprendizado. Em vista disso, Pivelli (2006, p. 74) salienta que “a educação não-formal se caracteriza por ser um processo organizado ocorrendo fora do sistema formal, com flexibilidade na temporalidade e intencionalidade da aprendizagem dos conteúdos”. Além disso, Vieira et al (2015), discorrem que os espaços não formais podem suprir, em partes, as carências escolares, por conta da falta de laboratórios.

Um dos desafios no ensino de Ciências é tornar o conhecimento científico algo interessante e acessível para os estudantes, uma maneira de alcançar é buscar trabalhos metodológicos que conectem a ciências com a realidade dos alunos. Para Gaspar (1992, p.158), a construção do conhecimento não ocorre exclusi-

vamente na forma formal de ensino, mas também “na experiência do dia a dia, através de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, na visita a um museu, zoológico, centro de ciências, etc. “Desse modo, é notável que a aprendizagem recorrente de outros meios possui um papel fundamental no ensino.

Nessa perspectiva, a ciência no cotidiano está atrelada, também, à comunicação de ideias e conceitos científicos, a fim de ampliar o conhecimento produzido de forma acessível. Para isso, Nascimento e Rezende (2010) destacam que a divulgação científica e tecnológica estão sendo motivos de interesse em pesquisas com relação à educação em ciências. Outrossim, estudiosos ligados ao ensino de ciências dedicam-se a entender como funciona a divulgação científica no ensino formal, como em sala de aula (ALMEIDA; GIORDAN, 2014). Porém, a aplicabilidade de comunicar ciência por meio da divulgação, vai além das portas da sala de aula. Assim, corroborando o processo de ensino e do aprendizado em diferentes cenários de aprendizagem.

Para o ensino de ciências, a visita em espaços-não-formais é caracterizada pelo aumento cognitivo, considerando a memória de forma positiva sob aquilo que foi visto, sobre isso (Rocha; Terán, 2013, p.4) ressalta que “os museus de ciências e instituições afins possibilitam uma formação mais integral, com ganhos na aprendizagem dos conteúdos curriculares, na formação de valores e atitudes, bem como desenvolver a sociabilidade”. Ou seja, além do aumento cognitivo, o espaço-não-formal também estimula emoções e motiva o conhecimento, segundo (MUNICIO; GOMES CRESPO, 1998).

Desta forma, o presente artigo objetiva relatar a visita no museu Seara da Ciência, a fim de descrever as experiências vivenciadas, a partir da disciplina de Instrumentalização para o ensino de Ciências e Biologia I, do curso de Ciências Biológicas.

Referencial teórico

O ensino no Brasil é, por vezes, muito deficitário e pouco inovador no que tange seu esforço pedagógico e metodológico para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, Souza Barreto et al (2017), discorrem que:

O ensino no Brasil há muito tempo vem sendo discutido, pesquisas nas diversas áreas da educação são realizadas com a intenção de melhorar ensino-aprendizagem, como a área de ensino de ciências, que propõem algumas estratégias para o melhor desempenho do ensino a fim de proporcionar a aprendizagem eficaz dos alunos. (SOUZA BARRETO, et al., 2017, p. 2).

Nesse sentido, o ensino de Ciências Naturais faz parte do escopo de interesse em estudos, pois é integrado em todos os níveis de escolaridades na educação. Por este ângulo, mesmo com discordâncias, referente ao seu ensino, ele está nos currículos escolares. Porém, não é suficiente a formação científica oferecida na educação básica, levando em consideração o seu propósito, isto é, compreender o que está ao redor (CHASSOT, 2003).

É sabido que, a ausência de aulas práticas de campo, reforçam a necessidade de se utilizar os espaços não-formais, para o complemento das aulas teóricas em sala de aula. Tendo em vista que, segundo Oliveira et al. (2019), estes locais vêm ganhando adeptos entre os profissionais da educação, com o intuito de robustecer a teoria vista em aula, aproximando os conceitos científicos com a realidade do aluno, despertando o interesse e curiosidade do mesmo.

Nesta perspectiva, as atividades em campo podem subsidiar e estimular as mais diferentes realidades que por muitas

vezes são despercebidas no cotidiano. Nesta lógica, a ciência demonstra os fenômenos ambientais que ocorrem corriqueiramente no dia a dia. Tendo em vista disso, as atividades de campo podem fomentar tanto a popularização, quanto revelar a ciência no cotidiano. Dessa forma, Fernandes (2007, p. 22) destaca que a atividade de campo em Ciências refere-se como “toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola”. Outrossim, a decisão de escolher um local para a aula de campo é essencial, visto que, diferentes assuntos poderão ser abordados, quando o ambiente for mais diversificado (CARVALHO, 1989).

À vista disso, a utilização de espaços para a aprendizagem que se estendem a escola, colaboram no desenvolvimento do ensino de qualidade, dado que, os alunos ao participarem de diferentes ambientes não formais, podem ser estimulados a estudarem. Tanto na fase da adolescência, quanto na infância, estar horas parado em uma sala de aula pode prejudicar a aprendizagem, pois para os estudantes uma rotina sem novidades e sem a inserção de novos ambientes, consideravelmente, afeta o interesse e aquisição do seu aprendizado. Tendo em vista disso, a visita em museus é uma boa alternativa para ampliar os espaços de aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, Fronza e Martins (2006) salientam que:

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa (FRONZA; MARTINS, 2006, p. 71).

Dessa maneira, é notório que a visita acadêmica, seja em museus ou outros espaços-não-formais, contribuem significativamente na vida dos estudantes, cria-se uma relação do que foi ensinado com o que foi visto de forma presencial, permitindo uma memória a longo prazo sobre o conteúdo estudado.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi produzido a partir de uma visita à Seara da Ciência, localizada na Universidade Federal do Ceará. Tendo como abordagem metodológica um relato de experiência, de natureza qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Sabendo que, as observações e experiências vividas em espaços que vão além da sala de aula, permitem o desenvolvimento educacional e do ensino superior. Em vista disso, a proposição desta visita, decorreu da disciplina Instrumentalização para o Ensino de Ciências e Biologia I, do curso de Ciências Biológicas, sediada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A universidade está localizada no município de Redenção, mais precisamente no estado do Ceará. A disciplina possui o propósito de abordar instrumentos que auxiliam no ensino e aprendizagem para o Ensino Fundamental II nas redes de ensino.

A Seara da Ciência é um espaço que conta com diversos modelos práticos de diferentes áreas do ensino de ciências, tendo como finalidade a divulgação científica, a fim de despertar nos visitantes a curiosidade pelas ciências, cultura e tecnologia. Desta feita, deveriam ser observados e utilizados os experimentos interativos presentes no salão de exposição para o uso dos visitantes. Em seguida, foi proposto a escolha de 10 experiências

aplicáveis à física e à biologia para o ensino de ciências no fundamental II, no qual seriam relatadas com base no que foi visto no salão de exposição.

Resultados e discussões

Para a primeira análise, foi testado a câmera de vigilância como uma lupa, sendo que o equipamento representa um microscópio, construído com uma câmera de vigilância focada para objetos bem próximos. A imagem é ampliada na tela da televisão que fica ao lado da lupa.

Em seguida, foi vista a experiência da transferência de energia na bicicleta. Neste experimento, podemos notar que a energia produzida por uma pessoa que movimenta a bicicleta é transferida por um fio elétrico para movimentar outra bicicleta. Para movimentar a bicicleta você utiliza a energia derivada dos alimentos que foi consumido, essa energia química transforma-se em energia de movimento que fará o fluxo de motilidade da roda, gerando assim, energia elétrica. A energia é transformada em eletricidade que percorre por um fio até chegar ao motor acoplado em outra bicicleta. Além disso, à amostragem do experimento observado que visa a força de atração entre dois ímãs, fazendo com que um deles permaneça erguido por uma haste flexível. Representando um pêndulo magnético.

Segundo Andrade e Massabni (2011), a prática proporciona o que uma aula teórica não difunde. Sendo por meio do ensino de Ciências no Fundamental II, que as aulas práticas como uma metodologia, auxilia na aprendizagem do conhecimento científico, como fruto de raciocínio lógico e também valores construídos (BARTZIK; ZANDER., 2016). Nesse sentido:

Os alunos de Ciências, por meio de atividades práticas, têm a possibilidade de investigação, comunicação, debate de fatos e ideias, possibilitados pela observação e comparação, o que lhes favorece o modo de pensar em que há conexões entre ciências, tecnologia e sociedade (BARTZIK; ZANDER, 2016; p. 33).

A próxima análise feita, foi o modelo didático sobre o ciclo celular (meiose) composta pelos períodos de divisão. O modelo representa as seguintes fases: Prófase I; Metáfase I; Anáfase I; Telófase I; Prófase II; Metáfase II; Anáfase II; Telófase II. Analisou-se diferentes modelos didáticos que representam bactérias, vírus e outros organismos causadores etiológicos, não apenas no funcionamento fisiológico humano, mas também em outros organismos vivos.

Foi testado o experimento sobre o controle dos movimentos em relação aos nervos, no qual, mostra o funcionamento de um circuito elétrico simples em aberto. O circuito é fechado quando a argola toca no arame, sendo avisado por uma luz de led para a identificação de seus controles nervosos, sabendo que a proposta do experimento é não tocar a argola com o arame. Observou-se o esqueleto ósseo da baleia cachalote que vive em baixas profundidades oceânicas. O esqueleto ósseo serve como modelo de observação das estruturas presentes entre os seres vivos, pode ser analisado como por exemplo, a nadadeira da baleia.

Nessa lógica, os instrumentos de ensino nas áreas da natureza variam e interagem conforme suas características, estas que podem ser explicadas pela física, biologia e química, sendo expressões dos modelos de explicações do meio natural. Os métodos experimentais são alternativas para as explicações na sala de aula e em outros espaços de formação, sendo que, trazer equipamentos, modelos de ensino, experimentos e outras formas

em que estimulem os alunos a aprenderem é fundamental para a formação do estudante.

Foi testado e observado também, o processo de levitação magnética, na qual, um anel de alumínio é levitado pelo campo magnético através de uma bobina. A mesma, gera um campo magnético que age para o comportamento de indução da corrente elétrica que impulsiona uma força vertical, fazendo que o anel seja suspenso para cima até ser equilibrado pelo seu peso. Por fim, foi visualizada a balança que mede a diferença das massas (kg) humanas, analogamente aos astros, tendo como enfoque o sol e os planetas do sistema solar, no qual, possuem um peso discrepante em relação ao ser humano.

Neste sentido, a atividade prática é uma forma de o aluno interagir com materiais concretos e desenvolver noções a respeito dos aspectos do meio. Como destaca Vasconcellos (1995), o envolvimento dessa relação corrobora para a construção de novos conhecimentos, (Bartzik & Zander., 2016) sendo bastante utilizável nas aulas de ciências e tendo como intuito de melhor aproveitar o conhecimento teórico do prático.

Considerações finais

Os materiais concretos são fundamentais para a assimilação do conteúdo, sabendo que, a aula prática e a visita de campo são importantes na disciplina de Ciências, pois proporcionam situações em que o aluno é atuante, por estarem construindo seu conhecimento e interagindo com suas percepções no Fundamental II. As Ciências Biológicas e a Física são áreas que necessitam constantemente de métodos inovadores na sala de aula, visto que, os alunos ainda não conhecem essas práticas, no qual as visitas corroboram para a amplificação do conhecimento, vi-

sando a interdisciplinaridade no ensino de ciências e na formação do aluno.

Pode-se ainda concluir que além do espaço ser enriquecedor para o conhecimento, é necessário citar o uso dos espaços não formais para o ensino, principalmente de ciências. Pois, é possível notar que ainda existe uma grande dificuldade para o aprendizado de disciplinas voltadas para as ciências exatas. Mesmo com os avanços tecnológicos, é preciso enxergar a realidade de diversas instituições que não possuem tais meios informativos e de tecnologia. Então, com aulas de visitas a ambientes não formais, como por exemplo a Seara, pode ser uma experiência de grande importância para a contribuição da formação de discentes. Além disso, a instigação pode ser despertada pela curiosidade, pois é assim que surgem novos cientistas.

Referências

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: Um desafio para professores de Ciências.** *Ciência & Educação*, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.

ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, Marcelo. **A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica.** *Educação e Pesquisa*, v. 40, p. 999-1014, 2014.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. **A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental.** *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v.4, n. 8, 2016.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. São Paulo. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1989.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista brasileira de educação, p. 89-100, 2003.

DA ROCHA, Sônia Cláudia Barroso; TERÁN, Augusto Fachín. **Contribuições dos espaços não-formais para o ensino de ciências**. 2013.

DE SOUZA BARRETO, Laís Cássia Monteiro et al. **Trilhas interpretativas: espaços não-formais para o processo de ensino e aprendizagem de gestão ambiental**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

FERNANDES, José Arthur Barroso. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. São Paulo, 2007. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

FIALHO, Neusa. **OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO**, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf> Acesso em 30/08/2022>

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **DA MAGIA A SEDUÇÃO: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte**. Revista de Educação, v. 9, n. 9, 2006.

GASPAR, Alberto. **O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro**

de ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 9, n. 2, p. 157-163, 1992.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa. Série Educação a Distância.** Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; REZENDE, Mikael Junior Frank. **A produção sobre divulgação científica na área de educação em ciências:** referenciais teóricos e principais temáticas. Investigações em ensino de ciências, v. 15, n. 1, p. 97-120, 2010.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas., GONZAGA, Leila Teixeira., GOMES, Eunice Carvalho., & TERÁN, Augusto Fachín. **Espaços educativos:** Oportunidade de uma prática educativa problematizadora. REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 7 (1), 59 – 73. 2019.

PEREIRA, Adriana Soares., SHITSUKA, Dorlivete Moreira., PARREIRA, Fábio José., SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia do trabalho científico.**[e-Book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Available at: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf, 2018.

PIVELLI, Sandra Regina Pardini. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação.** São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MUNICIO, Juan Ignacio Pozo; POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **Aprender y enseñar ciencia:** del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** plano de ensino/aprendizagem e projeto educativo–elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, v. 1, 1995.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências.** Ciência e Cultura, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

Raimundo Wallisson Moura da Hora

Ciências Biológicas (Unilab)

E-mail: wallissonmoura22@gmail.com

Otávio Felipe de Sousa Silva

Ciências Biológicas (Unilab)

E-mail: ottaviofelipe821@gmail.com

Dayane Moraes da Silva

Ciências Biológicas (Unilab)

E-mail: moraesday354@gmail.com

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (Icen/Unilab)

E-mail: vanessa.nogueira@unilab.edu.br

RESUMO

A Microbiologia é o ramo da Ciência que estuda pequenos organismos, denominados microrganismos, que podem ser vistos pelos humanos apenas através de microscópio. Este ramo da Biologia é de extrema importância, pois está relacionado com a saúde e higiene pessoal, assim como ao funcionamento do meio ambiente. A realização de aulas práticas de Microbiologia no ensino presencial é uma grande problemática no Brasil, devido, principalmente, à ausência de laboratórios de Ciências na grande maioria das escolas públicas ou privadas. Sabe-se que, com o intermédio de uma aula prática experimental, o interesse do estudante pelo conteúdo fica mais evidente, tornando a aula mais interativa, produtiva e dinâmica. Neste sentido, este trabalho consiste em uma proposta alternativa de aula prática experimental de fácil aplicação. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver um roteiro de aula prática sobre os microrganismos, sem o uso de laboratórios e com a utilização de materiais de baixo custo e de fácil acesso. Dessa forma, espera-se que os estudantes assimilem integral

ou parcialmente, o conteúdo programático sobre Microbiologia, com o uso dos materiais empregados, suas aplicações e, paralelamente, instigue o pensamento crítico para a geração de questionamentos. Com isso, a prática experimental roteirizada nos escritos deste artigo, oportuniza a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, assim como enfatiza a necessária visão de responsabilidade do professor sobre as metodologias que podem ser utilizadas na prática docente.

Palavras-chave: Aula Prática. Ensino de Microbiologia. Roteiro.

Introdução

A Microbiologia é o ramo da Ciência que estuda pequenos organismos, denominados microrganismos, que podem ser vistos pelos humanos apenas através de microscópio. Como uma Ciência biológica básica, a Microbiologia utiliza células microbianas para analisar os processos fundamentais da vida (MADIGAN, et al. 2016, p.2), processos esses que tem relação direta com os principais grupos de microrganismos, que são os vírus, bactérias, protozoários, algas e fungos. O estudo desses organismos proporciona descobertas e entendimentos a respeito do mundo microbiano, que possibilita utilizá-los para benefícios da humanidade e do planeta Terra.

Apesar de não ser tão claro e objetivo quando ensinado no ensino fundamental e médio, este ramo da Biologia é de extrema importância, pois está relacionado com a saúde e higiene pessoal, assim como ao funcionamento do meio ambiente. Os microrganismos são mostrados na ementa do ensino fundamental e médio apenas como agentes causadores de doenças, como destaca Barbosa e Oliveira (2015), e infelizmente os alunos acabam construindo essa percepção. Além disso, por vezes a escola não tem uma infraestrutura adequada para a realização de uma aula

prática. Contudo, os microrganismos são de suma importância para os seres humanos, seja na produção de alimentos, tratamento de água, entre outras coisas.

A compreensão da existência da vida microbiológica para os alunos é vista de forma bastante abstrata durante a imersão desses assuntos. Embora os microrganismos façam parte do dia a dia da realidade humana, eles não podem ser vistos a olho nu, e isso, prejudica o entendimento desses seres, especialmente, quando não é utilizado ferramentas que auxiliam na sua visualização ou existência. Nesse sentido, a falha aparente na correlação entre microrganismo e cotidiano dificulta o processo de aprendizagem no que tange a Microbiologia (CASSANTI et al, 2008). Além disso, o ensino de Microbiologia, bem como as outras áreas da Biologia, geralmente não é realizado de forma atraente, tanto no ensino médio, quanto no ensino fundamental, e isso resulta em conteúdos teóricos onde o estudante não tem interesse em estudá-los.

A realização de aulas práticas de Microbiologia no ensino presencial é uma grande problemática no Brasil, devido, principalmente, à ausência de laboratórios de Ciências na maioria das escolas públicas ou privadas. Dessa forma, os professores veem-se frente a um grande desafio, o de conciliar as aulas teóricas e práticas no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que, com o intermédio de uma aula prática experimental, o interesse do discente pelo conteúdo fica mais evidente, tornando a aula mais interativa, produtiva e dinâmica.

Segundo Krasilchik (2000), as aulas práticas são fortes motivadores de desenvolvimento de novas habilidades e fixação dos conteúdos, além de auxiliarem positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, na ausência de laboratórios, há a necessidade de buscar técnicas alternativas para o

ensino prático, associando a teoria aos fenômenos do dia a dia dos estudantes.

Ocasionalmente o ensino de Ciências e Biologia decorre de desafios para a aplicação de metodologias práticas em determinadas áreas, inclusive na Microbiologia. O uso do laboratório é de suma importância para a aprimoração do conhecimento científico dos alunos no ensino básico, e por ocorrer a carência destes ambientes, é consentâneo que professores se utilizem de uma didática para a aplicação de métodos alternativos. A aula prática proporciona que o aluno não tenha como objetivo apenas aulas expositivas teóricas, mas que tenha a oportunidade de manipular materiais, observar e realizar experimentos dentro da própria sala de aula, como também no entorno escolar sem a necessidade de utilizar-se de laboratório (NICOLA; PANIZ, 2016).

A metodologia do trabalho consiste em um roteiro para uma aula prática experimental de fácil aplicação, que não é necessário a utilização de laboratórios de Ciências e Biologia, com isso, fornecendo possibilidades de estratégias de ensino de Microbiologia. Por conta disso, a proposta permite que o professor possa aplicar e replicar com sua turma, atividades práticas voltadas ao estudo dos microrganismos nos diferentes ambientes escolares. Sendo assim, diante do exposto, há uma necessária importância de realizar práticas sem o uso de laboratórios, evidenciando a utilização de materiais caseiros que viabilizem o conhecimento teórico e prático.

Desta feita, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver um roteiro de aula prática sobre Microbiologia, sem o uso de laboratórios e com a utilização de materiais de baixo custo e de fácil acesso, trabalhando e explorando o tema através de aulas práticas acessíveis de forma que haja um aprendizado efetivo e significativo por parte dos alunos.

Referencial teórico

A Ciência Biológica é uma área do conhecimento que vislumbra diferentes áreas de estudo. Ela está atrelada, fundamentalmente, à vida das diferentes formas de organismos dispersos sobre a terra. Nesse sentido, o estudo da microbiota faz parte da estrutura curricular do estudo de Biologia para estudantes lotados no ensino médio. Dessa forma, Cassanti, Araújo e Urso (2007) destacam que estudar a Ciência Microbiologia, permite aos estudantes conhecerem os microrganismos e identificarem sua importância.

É notório observar o nível de abstração dessa área para os estudantes do ensino regular, especialmente, para os alunos do ensino médio que veem, normalmente, a Microbiologia dividida sob o sistema de classificação em reinos, assim como para os estudantes do ensino fundamental. Tendo em vista disso, Morresco et al. (2017) enfatizam que, em conformidade com a dificuldade nos estudos dos microrganismos e de sua abstração, é complexo seu ensino em sala de aula, sabendo que muitas vezes estão desconectados da realidade dos estudantes. Outrossim, o favorecimento de um ensino de qualidade favorece ao estudante poder verificar e estabelecer uma ligação do conteúdo com o que faz parte do cotidiano de sua vida. Dessa forma, Costa salienta que:

É necessário que, como educadores, possamos oferecer o maior número de oportunidades de vivências de diferentes situações cotidianas de pesquisa, trabalhos individuais e em grupo, práticas em laboratório, saídas de campo, entre outras, permitindo que os diversos ambientes e atividades auxiliem o estudante no reconhecimento de suas características pessoais. (COSTA, 2014, p.100)

A forma como o professor trabalha na sala de aula, pode influenciar diretamente no aprendizado dos alunos. Assim sendo, a prática de aulas convencionais, sem utilização de estratégias e/ou ferramentas diferenciadas, pode resultar em aulas monótonas e limitadas de conhecimento, interferindo diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, Silva e Colombo (2019) destacam que caso os estudantes não tenham aprendido de maneira satisfatória determinados conteúdos, se faz necessário buscar outras fontes que possam complementar o que foi ministrado em sala de aula, especialmente em conteúdos considerados complexos, como é o caso de diversos assuntos da Microbiologia.

O profissional docente tem a responsabilidade de escolher como serão trabalhados os assuntos durante suas aulas. Nesse sentido, deve-se buscar métodos que os ajudem a atingir os objetivos em cada uma delas. Sendo assim, o professor precisa se dedicar a encontrar e utilizar metodologias que podem ser aplicadas na docência, neste caso, no ensino de Microbiologia. Nessa lógica, Dantas e Ramalho (2020) reiteram que existem diversas formas de ensinar sobre microrganismos, inclusive existem maneiras que possibilitam a aplicação de aulas interativas e dinâmicas, proporcionando a participação ativa dos alunos e, conseqüentemente, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Nesse sentido, uma das possibilidades de ampliar o cenário do aprendizado em Microbiologia, é o uso de laboratório de Ciências. No entanto, a falta de recursos, de ambientes laboratoriais e a manutenção dos laboratórios das instituições escolares no Brasil, justifica a aplicação de propostas práticas simples e de baixo custo (CASSANTI, et al 2007). A vista disso, os professores necessitam inovar com suas metodologias, a fim de potencializar

o ensino e aprendizagem de modo mais eficiente, sabendo que, o conhecimento relacionado a Microbiologia fornece a compreensão dos microrganismos ao cotidiano da população.

Dessa forma, averiguar diferentes práticas microbiológicas de baixo custo corroboram, não somente, na redução de um conhecimento abstrato, mas também na consolidação da aprendizagem, quando é tomada a iniciativa de interligar a vida do aluno com o reconhecimento de microrganismos no seu meio. Por esse motivo, a aplicação de aulas práticas complementa a teoria e são subsídios para a visualização dos fenômenos biológicos, a partir da manipulação ou experimentação científica (KRASILCHIK, 2011). Outrossim, auxilia o professor em estratégias de ensino acessíveis, bem como instiga aos alunos sua participação e formulação do conhecimento microbiológico integrado ao ambiente.

Em suma, uma das metodologias alternativas que pode ser aplicada para explicar o conteúdo de Microbiologia, é a utilização de um roteiro para montagem de atividades práticas. Neste sentido, Silva (2018) destaca que este método possibilita uma melhor execução do que é proposto pelo professor, visto que, um roteiro bem montado, que seja explicativo e possa instruir o aluno, certamente contribuirá para que as atividades tenham resultados mais eficazes.

Procedimentos Metodológicos

Materiais

Para a execução da atividade será necessário a utilização dos seguintes materiais: tampa de margarina ou tampa de requeijão; cotonetes; gelatina incolor; caldo da carne; plástico filme; etiquetas adesivas e canetas.

Preparo do meio de cultura

- *Uso do caldo da carne (Pelo professor)*

Para a realização da prática de confecção do meio de cultura alternativa, deverá ser utilizado um cubo de caldo de carne, dissolvido em um copo com água de 200ml e, posteriormente, incluir a gelatina à mistura. O preparado ficará em fogo baixo sem ser fervido, em seguida transferido para as tampas de margarina ou de requeijão. Devido a necessidade de manter a consistência do meio de cultura sólido, se faz necessário armazenar na geladeira, exceto no freezer. Logo após a consolidação da consistência da gelatina, cobrir com plástico filme o meio de cultura.

Desenvolvimento em sala de aula (Pelos alunos)

Com o meio de cultura previamente produzido, a turma poderá ser dividida em grupos de alunos, nos quais cada um ficaria com cinco placas alternativas, onde seriam inoculados os microrganismos por meio dos cotonetes para cada meio de cultura. Cada equipe selecionará cinco diferentes pontos de coleta, podendo ser os espaços físicos da escola, mucosas dos próprios estudantes ou outras partes do corpo, onde serão semeados os meios de cultura, conquanto que uma das placas não seja inoculada – para verificar se houve crescimento, mesmo sem a inoculação. Cada equipe deverá identificar o local de coleta, o nome da equipe e a data nas placas. As placas deverão ser armazenadas em locais apropriados a temperatura ambiente e após 72hrs poderão ser observados os crescimentos microbianos pelos estudantes.

Passando para o papel (Pelos alunos)

Por conseguinte, os alunos receberão um roteiro de aula prática (em anexo), que conterà as perguntas direcionadas aos materiais utilizados, um espaço para desenhar e outro para descrever o que foi observado na amostra.

Resultados e discussões

A proposta dessa atividade é estimular a participação dos estudantes e tornar os conteúdos de Microbiologia mais atrativos, com o intuito de desenvolver de forma prática os conceitos teóricos vistos em sala de aula, relacionados ao dia a dia dos alunos, envolvendo a compreensão e interpretação dos conteúdos microbiológicos, como destaca Candido (2015). Nesse sentido, espera-se que os estudantes assimilem integral ou parcialmente, o conteúdo programático sobre Microbiologia, com o uso dos materiais empregados, suas aplicações e, paralelamente, instigue o pensamento crítico para a geração de questionamentos, haja vista, que os microrganismos estão presentes em todos os lugares, mesmo não podendo ser visualizados a olho nu.

Para Barktzik e Zander (2016), as atividades práticas são indispensáveis no ensino de Ciências, visto que, proporcionam a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação. Nesse sentido, com a atividade proposta neste artigo, espera-se que os alunos consigam responder às seguintes questões: Para que servem os materiais?; Para que serve a gelatina incolor e o caldo de carne?; Associar à prática ao uso do laboratório de Microbiologia; Compreender a diversidade e a existência dos microrganismos nos mais diferentes locais; Descrever as características por: forma, cor, odor;

Diferenciar o que é uma colônia de bactéria ou de fungo; Gerar hipóteses sobre o crescimento microbiano nas placas inoculadas e não inoculadas.

Em síntese, a prática apresentada, é preferencialmente proposta para ser desenvolvida no ensino presencial, contudo, sua aplicação para o ensino remoto é possível, devido a utilização de materiais de baixo custo. Portanto, para a sua realização remota, inicialmente é preciso que o professor regente realize uma gravação de uma videoaula e reproduza todo o processo em casa, detalhando todas as etapas de preparação necessárias. Logo em seguida, é esperado que os alunos repliquem a metodologia apresentada pelo professor e, posteriormente, apresentem seus resultados do experimento.

Considerações finais

Em consonância com os escritos apresentados, a elaboração do roteiro de aula prática sobre a área da Microbiologia, favorece o aprimoramento do saber pedagógico para o desenvolvimento de metodologias ativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Pelo exposto, é factível a observação das limitações estruturais na maioria das escolas públicas brasileiras, essencialmente, no que tange a escassez de recursos laboratoriais para o auxílio às aulas práticas das disciplinas de Ciências e Biologia.

Por essa razão, propostas educacionais que agreguem no ensino dos conteúdos programáticos, majoritariamente repassados de maneira teórica, são alternativas viáveis para o intermédio entre o tradicional e o diferente. Logo, a prática experimental roteirizada nos escritos deste artigo, oportuniza a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, assim

como enfatiza a necessária visão de responsabilidade do professor sobre as metodologias que podem ser utilizadas na prática docente.

Referências

BARBOSA, Fernando Gomes; DE OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes. **Estratégias para o Ensino de Microbiologia: uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental em uma Escola de Anápolis-GO.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 16, n. 1, p. 5-13, 2015.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. **A importância das aulas práticas de Ciências no ensino fundamental.** @ rquivo Brasileiro de Educação, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.

CÂNDIDO, Mirilene dos Santos Casado et al. **Microbiologia no ensino médio: Analisando a realidade e sugerindo alternativas de ensino numa escola estadual paraibana.** Ensino, Saúde e Ambiente, v. 8, n. 1, 2015.

CASSANTI, Ana Clara; CASSANTI, Ana Cláudia; ARAÚJO, Eliana Ernel.; URSI, Suzana. **Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores.** Colégio Dante Alighieri. São Paulo: 2007.

CASSANTI, Ana Clara. CASSANTI, Ana Cláudia; ARAUJO, Eliana Ernel. De; & URSI, Suzana. (2008). **Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores.** *Revista Conhecer*, 9(1), 84-93.

COSTA, Denise Kriedte. **A química e áreas afins como escolha profissional de estudantes do Ensino Médio: influências do educar pela pesquisa e das unidades de aprendizagem.** 2014.

168 f. Tese (Programa de Pós graduação em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Sílvio Francisco; COLOMBO, Andréa Vieira. **Jogos: Uma Proposta Pedagógica no Ensino de Microbiologia para o Ensino Superior.** identificação online. Revista de psicologia. v. 13, n. 45, pág. 110-123, 2019.

FARIAS Dantas, Érica; RAMALHO, Daniel Fernandes. **O uso de diferentes metodologias no ensino de microbiologia: Uma revisão de literatura.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 8, pág. e665986396-e665986396, 2020.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia.** 4ª edição São Paulo –Brasil. 2011.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências.** São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

MADIGAN, Michael T. et al. **Microbiologia de Brock-14ª Edição.** Artmed Editora, 2016.

Microbiologia para todos. Departamento de Microbiologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://microbiologia.icb.usp.br/cultura-e-extensao/microbiologia-para-todos/>>. Acesso em: 30/08/2022.

MORESCO, Terimar Ruoso et al. **Ensino de microbiologia experimental para Educação Básica no contexto da formação continuada.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 16, n. 3, p. 435-457, 2017.

NICOLA, Jessica Anese. PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia.** Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

SILVA, Francillene Gomes Lima. **Microbiologia no Ensino Médio: proposta de um roteiro de aulas práticas experimentais com materiais alternativos.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

Anexos

ROTEIRO DE AULA PRÁTICA

Microbiologia

<p>Liste os materiais utilizados:</p> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>	<p>Desenhe a amostra do experimento:</p> <div style="text-align: center;"><div style="background-color: #cccccc; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto; border-radius: 50%;"></div><div style="background-color: #cccccc; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto; border-radius: 50%;"></div></div>
---	---

Descreva o processo observado.

RODAS DE CONVERSA SOBRE TEORIAS QUE DIALOGAM COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DISCENTE~DOCENTE~APRENDENTE

Igor Dessupoio Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Química (UFRJ)

E-mail: Quimica_idessupoio@ufrj.br

Hysdras Ferreira do Nascimento

Estudante do Curso de Licenciatura em Química (UFRJ)

E-mail: hysdras@ufrj.br

Taynara Assis Brito

Estudante do Curso de Licenciatura em Química (UFRJ)

E-mail: taynarabrito@ufrj.br

Priscila Tamiasso Martinhon

Docente do Instituto de Química (UFRJ)

E-mail: pris-martinhon@hotmail.com

Antonio Cesar de Barros

Docente do Instituto de Química (UFRJ)

E-mail: debarrosantoniocesar@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um ensaio teórico que nasceu em Rodas de Conversas acerca do processo de aprendizagem “suleado” pelas reflexões da perspectiva discente~docente~aprendente, no tangente à formação de multiplicadores do conhecimento científico. Para isso, o trabalho foi escrito em consonância com os ideais de Piaget, trazendo interfaces sobre psicologia e educação; o condicionamento comportamental de Skinner, denominado modelagem por aproximações sucessivas; e as reflexões discente~docente~aprendente. Um sujeito discente~docente~aprendente é um indivíduo que está em uma posição em que desempenha os três papéis ao mesmo tempo e não um a cada momento distinto – a substituição do hífen no termo pelo acento ‘til’ demonstra exatamente essa ideia, infe-

rindo dualidade. As considerações levantadas nesse trabalho foram desenvolvidas dialogicamente por pesquisadores - em formação, júnior e sênior - do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA) e do Grupo Interinstitucional e Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências (GIMENPEC), ambos associados ao Departamento de Físico-Química (DFQ), do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Palavras-chave: Aprendizagem, Discente~Docente~Aprendente, Multiplicadores.

Introdução

Aprendizagem deveria dialogar com o contexto sociocultural de cada aprendiz, que visa o desenvolvimento daquele indivíduo de acordo com o sistema no qual se insere. Radcliffe-Brown (apud BRANDÃO, 1989, p. 17) ao citar a educação entre os andamaneses, menciona que a criança deve se ajustar a comunidade, desenvolvendo assim uma série de capacidades, como caça e a fabricação de instrumentos, e também, entender as “disposições emocionais” que regulam as interações sociais do grupo. A partir desse exemplo, pode-se entender que a educação diz respeito ao desenvolvimento de inúmeras habilidades, como motoras, controle emocional, e conhecimentos importantes para o sujeito encarar o mundo. Assim, a construção de uma dinâmica entre mentoreamento e aprendizagem faz parte do processo educativo (BORUCHOVITCH, 1999 apud CARVALHO et al., 2016). Percebe-se então, que o encontro entre as duas disciplinas era inevitável. Até o século XIX não havia fronteiras nítidas entre elas, com a teoria da prática educativa tendo forte influência da psicologia filosófica (CAMBAÚVA et al., 1998).

O problema se encontra no diálogo entre as duas ciências, que constrói uma relação de submissão ou dependência (FREIRE, 1997). Ao enumerar duas vertentes que lidam com a correlação entre estas, vê-se de um lado, uma teoria que exalta a utilização de explicações psicológicas para justificar e embasar problemas encontrados na prática educacional, transformando a educação em somente uma forma de aplicar a psicologia. De outro lado, há a crítica à aplicação das hipóteses psicológicas na educação, defendendo que a ciência deve apenas orientar questionamentos, situação que se organizou, criando uma espécie de “problemática epistemológica” (CASTANEDA, L. et al, 2019). Ou seja, se por um lado o professor se torna passivo na construção das dinâmicas educacionais, por outro, a relação ganha caráter extremamente teórico e embocado, se distanciando da prática. Das duas maneiras, a dialética entre a educação e a psicologia não se concretiza verdadeiramente, e o potencial conhecimento, oferecido por cada uma, não consegue ser aproveitado.

Cai-se então, em uma prática pedagógica que toma para si a psicologia da educação, a fim de validar posições ideológicas dentro da educação de forma discriminatória, cada vez deixando mais de lado as resoluções dos ‘problemas’ quando se apoia nas justificativas psicológicas, como em uma muleta, e destituindo o professor de sua autonomia. Castaneda (et al., 2019) reforça a importância de uma abordagem multidisciplinar no que concerne às dificuldades encontradas pelo educando durante o processo de aprendizagem. Ao elencar os empecilhos encontrados na hora de fazer a intervenção destaca a questão do diagnóstico, atualmente, baseado na Classificação Internacional de Doenças (CID), que acaba sendo utilizada apenas em casos agravados.

O reducionismo da padronização biomédica contida na CID estigmatiza crianças com necessidade educacionais espe-

ciais, além de excluir aqueles que não se encaixam dentro desta categorização, mas que podem também necessitar de uma abordagem educacional diferenciada, afinal “experiências internacionais reforçam que os sistemas categóricos e cartesianos não reconhecem a complexidade das diferenças humanas” (CASTANEDA et al., 2019, p. 109). Nessa perspectiva, ao colocar o professor como refém da teoria psicológica ou de um diagnóstico psiquiátrico, reduz-se a possibilidade da construção de uma prática pedagógica reflexiva, que leva em consideração a singularidade de cada ambiente escolar e do aluno.

Maia e colaboradores (2019) pontuam que, no cenário atual, observa-se o aumento de ‘experienciações pedagógicas’ com raízes crítico-dialógicas, que conseguem favorecer o que Tamiasso-Martinhon (2019) pondera ser a formação de um sujeito com caráter educativo discente~docente~aprendente (MAIA et al. 2019; VIEIRA et al. 2019; BARBOZA et al. 2020). De uma forma mais explicada, um sujeito discente~docente~aprendente é um indivíduo que está em uma posição em que desempenha os três papéis ao mesmo tempo e não um a cada momento distinto – a substituição do hífen no termo pelo acento ‘til’ demonstra exatamente essa ideia, inferindo dualidade. Cabe dizer que, esses autores dialogam com Freire (1997), que defende um sujeito aprendente ativo, no que tange a amplificação do conhecimento, de maneira contínua e sem interrupções, ou seja, um ser que ensina e ao mesmo tempo, aprende a ensinar e vice-versa.

Em seus trabalhos na área, Tamiasso-Martinhon (2019) sustenta a importância de conseguir delinear essa tríade, que apresenta total sinergia, rememorando um ideal ondulatório daquilo que se mostra, inicialmente, ser estática e delimitada e que, ao mesmo tempo, procura uma identidade na dinâmica da tríade

(TAMIASSO-MARTINHON et al. 2017). Cabe destacar que um sujeito discente~docente~aprendente, não precisa estar vinculado à uma função social, tampouco ligado institucionalmente, mas deve apresentar um postura de multiplicador, emancipador e politizada, sendo multimodal, plural e desigual, no sentido de desnivelado.

Desenvolvimento

O ensaio teórico começou a ser construído a partir de Rodas de Conversa baseadas em leituras direcionadas pelos coordenadores, que se materializaram em resenhas temáticas. Nesse momento, foram trabalhados os fundamentos teóricos necessários para embasar os diálogos discente~docente~aprendente. Além do dito anteriormente, o artigo foi construído partindo de uma pesquisa bibliográfica acerca de obras, que agregassem em sua composição, teorias que conversassem com as reflexões trazidas pelas perspectivas discente~docente~aprendente; como, por exemplo, as apresentadas por Piaget, criando interfaces entre ciência e psicologia da educação; as teorias comportamentais de Skinner, principalmente a modelagem de aproximações sucessivas.

Este ensaio teórico – que foi construído a partir de ‘experienciações’ discente~docente~aprendente – compartilha reflexões do material textual construído coletivamente, sobre diferentes aspectos relacionados ao processo de aprendizagem como um todo. Durante todo o progresso, procurou-se trabalhar de modo que os envolvidos se sentissem à vontade, incluídos e valorizados, estimulando uma participação cada vez maior.

Local de Fala

As considerações levantadas nesse trabalho foram desenvolvidas dialogicamente por pesquisadores – em formação, júnior e sênior – do Grupo Interdisciplinar de Educação, Electroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA) e do Grupo Interinstitucional e Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências (GIMENPEC), ambos associados ao Departamento de Físico-Química (DFQ), do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Além dos grupos supracitados, pode-se mencionar a participação do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, Técnicas e Epistemologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHCTE-UFRJ), que disponibilizou seus cursos e disciplinas para os graduandos, buscando maior integração entre os diferentes cursos de graduação ofertados pela universidade, aumentando o caráter transdisciplinar apresentado pelo próprio programa, GIEESAA e GIMENPEC.

Pandemia da SARS-CoV-2

Não é novidade que a pandemia trouxe novas formas de se encarar o mundo e com a educação, não seria diferente. Segundo Silva e Nascimento (2022), a Covid-19:

impôs ao mundo uma nova forma de viver, além de diversos desafios nas mais diferentes áreas do conhecimento e do trabalho da sociedade, e no meio educacional, não foi diferente, sendo necessária uma rápida reorganização e planejamento do trabalho escolar, buscando a não interrupção dos estudos e possível atraso na formação dos estudantes. (SILVA; NASCIMENTO, 2022, p. 1).

Os impactos da pandemia do novo coronavírus não atingiram apenas a educação básica, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as atividades presenciais de 91% dos estudantes universitários no mundo, fazendo necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES), departamentos acadêmicos e cursos universitários se adequassem a essa nova realidade, reduzindo os danos pedagógicos e riscos à saúde pública, buscando garantir a continuidade do acesso a uma educação superior de qualidade e com o máximo de segurança possível (UNESCO, 2020a). Segundo Kissler e colaboradores (2020 apud GUSSO et al., 2020), tinham-se projeções de que, com as medidas adotadas de controle, contenção e isolamento social, a interrupção das atividades presenciais pudessem terminar em dois ou três meses. Todavia, dados científicos, apresentados nesse mesmo tempo, indicavam a necessidade de um isolamento ainda maior.

No que diz respeito ao ensino remoto, ou seja, por meios não presenciais, já existia a possibilidade de cursos de graduação ofertarem suas atividades acadêmicas na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Contudo, havia um limite para as atividades ofertadas pelos cursos presenciais, na modalidade EaD, sendo este de 40% do total de atividades. Entretanto, considerando o estado de emergência pandêmica, o parecer nº 5/2020, decretado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como no Ensino Básico, como dito anteriormente, foi utilizado para o Ensino Superior, buscando minimizar o impacto causado pelo novo coronavírus, autorizando a utilização dos meios não presenciais como forma de cumprir a carga horária para os cursos presenciais das IES.

Interfaces entre ciências e psicologia

Ao longo dos últimos séculos, construiu-se uma interface entre a educação e a psicologia, ciências próximas por se debruçar nos processos de maturação cognitiva e desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

É entendível pensar na psicologia como a ciência que busca compreender o funcionamento da mente humana, seus questionamentos encontram os da filosofia (SCHULTZ e SCHULTZ, 2005), mas se divergem quanto à metodologia de análise do seu objeto. Enquanto a filosofia buscou caráter mais subjetivo, a psicologia aproximou-se das ciências, numa abordagem positivista que coisifica o homem a fim de encaixá-lo em um padrão que permita sua análise.

Adaptação para Piaget

O campo da Psicologia do desenvolvimento se flexiona sobre a relação entre a idade do sujeito e o desenvolvimento da sua cognição, em busca de compreender de que forma as mudanças orgânicas estão relacionadas com a aprendizagem, assim, organizando-se o desenvolvimento da criança em etapas, que servem de parâmetros base para determinar um desenvolvimento normal ou atípico (FERRACIOLLI, 1999).

A teoria de Piaget possui influência na teoria evolucionista de Bérqson e no estruturalismo, identificando então, quatro etapas básicas pelas quais a criança passa no desenvolvimento da inteligência: (i) a sensorio motor, que vai do nascimento até os dois anos, no qual a criança constrói um conhecimento físico do meio; (ii) o estágio pré-operatório, que vai de dois aos seis anos, no qual se identifica a construção da função simbólica, funda-

mental para a passagem da inteligência prática para a representativa; (iii) o operatório concreto, estágio que vai dos sete aos onze anos, em que a criança já é capaz de compreender noções lógicas e matemáticas; (iv) o último estágio corresponde ao operatório formal, indo dos doze anos em diante, que é quando a criança se torna capaz de conduzir plenamente o pensamento abstrato, criando novos esquemas e significações com essa capacidade.

Além dos quatro estágios citados acima, o desenvolvimento da inteligência só se faz possível através da interação com o meio, assim, a ação da criança em relação ao ambiente que vive e interage, as brincadeiras, as pessoas que a cercam, é o que constrói seu conhecimento sobre o mundo. As etapas indicam de que maneira é possível para o sujeito elaborar os esquemas que permitem que ele assimile informações que lhe são oferecidas (FERNANDES, 2011).

A inteligência é então construída paulatinamente. A criança em cada fase de sua vida possui determinada capacidade de cognição, indicada por Piaget nas etapas do desenvolvimento infantil, essa habilidade permite que ela compreenda uma determinada gama de informações dos objetos com o qual interage, como, por exemplo, uma criança no estágio sensorio motor brinca com blocos de forma aleatória, isso porque seu mundo ainda é restrito àquilo que consegue tocar e sentir; enquanto que uma criança no pré-operatório, tenta representar com os blocos construções que conhece, como uma casa.

Dessa forma, podemos entender que o desenvolvimento da inteligência passa por processos contínuos de '(re)significação' de objetos, que são inseridos em novos esquemas simbólicos, ganhando novas funções, chamado de processo de Adaptação por Piaget (FERRACIOLLI, 1999).

Desde seu nascimento, a criança constrói esquemas mentais que a ajudem a melhor se adaptar com o meio, tais estruturas são construídas através de um processo de Assimilação e Acomodação. Em um primeiro momento, em contato com o meio, a criança assimila um novo objeto, relacionando-o a uma estrutura mental pré-existente, depois é necessário acomodá-la, um processo interno no qual a estrutura mental se expande, ficando mais complexa. Segundo Piaget, esse processo é marcado pelo desequilíbrio: A chegada de uma nova informação abala os esquemas que existiam até então, e a busca por um novo equilíbrio constrói novos esquemas, mais firmes, porque são mais complexos e abrangem maior significado (FERNANDES, 2011).

Nem sempre a Adaptação é possível, quando a criança é confrontada com informações que estão além de sua capacidade cognitiva, ela não consegue construir um sentido para elas, porém:

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito – organismo, tampouco no objeto – meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada com a aquisição de conhecimento à medida que sua função é estruturar as interações sujeito objeto. Assim, para Piaget, todo pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto (FERRACIOLLI, 1999, p 2).

Procedimento de modelagem por aproximações sucessivas

A modelagem por aproximações sucessivas é um dos mecanismos de condicionamento comportamental estudado por Skinner, que seguia a linha Behaviorista. Apesar do neobehavio-

risimo de Skinner se diferenciar das teses Metodológicas e Clássicas, na medida em que adiciona maior complexidade ao processo de aprendizagem de um comportamento, alguns princípios básicos desta corrente permanecem (PASSOS, 2003).

O Behaviorismo é uma corrente teórica que busca compreender a maneira através da qual as pessoas aprendem o comportamento, ou como reagir em determinadas circunstâncias, porque um determinado comportamento é mais adequado do que o outro, e o que leva o sujeito a ter certas reações (PASSOS, 2003). Dentro desta visão, o condicionamento está associado ao estímulo externo, que ao ser infligido ao indivíduo, gera uma resposta. Pavlov, pioneiro na pesquisa, em seu estudo utilizando cães como cobaias, associou o alimento deles a um estímulo sonoro, condicionando os animais a relacionar o barulho à hora de comer. Mais distante do condicionamento de um comportamento nos bichos, Pavlov pode observar uma resposta orgânica: os cães salivavam ao ouvir o barulho associado à comida (ALMEIDA et al., 2013).

A Modelagem por Aproximação Sucessiva se integra ao Condicionamento Operante como uma forma de controlar melhor o processo de aprendizagem, consiste num esquema de estímulo que gradualmente conduz o sujeito à resposta final. Dessa maneira, durante a Modelagem o Comportamento Operante, modifica-se, através de sucessivos estágios de reforçamento, que são modificados de acordo com a resposta do sujeito, cada reforçamento, conduzindo a uma resposta diferente, algumas delas, no entanto, quando estão mais próximas do objetivo final, são selecionadas e reforçadas, orientando o comportamento (PASSOS, 2003). O processo de alfabetização e letramento de uma criança pode ser visto como uma forma de Modelagem por Aproximação Sucessiva. Eles são organizados em ciclos que vão da intro-

dução até o domínio das palavras, e em cada um, a criança passa por etapas que devem levar ao aperfeiçoamento da escrita e plena compreensão dos textos: primeiro se aprende a segurar o lápis e a fazer rabiscos, depois se contorna as letras, se aprende a fazer os círculos e linhas, para somente então, começar a treinar o desenho das letras (PAVANELLI ET AL., 2014);

Passando por diversos estágios de reforçamento, a criança é conduzida à escrita na norma padrão, através de exercícios o professor corrige os erros, em outras palavras, modifica o reforçamento de acordo com a resposta da criança, que aprende, durante esse processo, qual resposta é a mais adequada e próxima do objetivo final, que é compreender e formar palavras (PAVANELLI ET AL., 2014).

Considerações finais

Um pouco diferente do que Piaget postulou sobre o desenvolvimento em cada idade para cada tipo de conhecimento, a perspectiva discente~docente~aprendente foi pensada para os alunos plurais, buscando explorar um desnivelamento – podendo ser referente ao período que cada graduando pertence, a classe em que se encontra, cargo, entre outros – em função do construir o saber, assim, formando-se multiplicadores que formarão mais multiplicadores.

Analisando o processo de aprendizagem, pode-se observar que o comportamento de cada indivíduo é de extrema importância para que se possa desenvolver e treinar diferentes habilidades, além de influenciar no comportamento de outros membros do grupo, incluindo professores, coordenadores e orientadores. Com isso, pode-se inferir que a perspectiva discente~docente~aprendente tem características de cunho comportamental, como pos-

tulado por Skinner, mais especificamente ao que tange a Modelagem por Aproximação Sucessiva, pois este se baseia, como dito anteriormente, em sucessivos reforços aplicados ao sujeito, que modifica-se de acordo com a resposta apresentada pelo indivíduo, assim, levando a um determinado comportamento que será percebido por aqueles que estão próximos e que refletirá em como estes se comportarão diante à nova situação, uma vez que, com esses reforços, quebra-se o estado de equilíbrio anterior, a fim de se chegar um novo e quebrar-se novamente, apresentando-se na forma de um ciclo infinitos de reforços e respostas.

Referências

ALMEIDA, A. P. de; LIMA, F. M. V.; LISBOA, S. M., FRANCO JÚNIOR, A. J. de A.; LOPES, A. P. **Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura.** Caderno De Graduação – Ciências Biológicas E Da Saúde – UNIT – ALAGOAS, 2013, 1(3), 81–90.

BARBOZA, R. S.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SILVA, C. R. S. S.; **A importância do trabalho colaborativo e transdisciplinar na educação a distância.** Brazilian Journal of Development 2020, 6, 14034.

BRANDÃO, C. R. **O Que É Educação.** 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1989.

Brasil, Ministério da Educação, **Política Nacional de Alfabetização,** Brasília, MEC.

CAMBAÚVA, L. G.; SILVA, L. C. da; FERREIRA, W. **Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia.** Estud. psicol. (Natal) 3 (2). Dez 1998.

CARVALHO, L. C.; VIANA, A. B. N.; MANTOVANI, D. M. N. **Estratégias de aprendizagem em e-learning no ensino universitário.** CNaPPES 2016, 14-15/julho 2016.

CASTANEDA, L. et al. **A Funcionalidade e os Direitos Humanos na Educação de Crianças e Adolescentes com Deficiência.** In: PASSOS, P. S.; MULICO, L. V. (Org). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** João Pessoa: IFPB, 2019. Cap. 5, pg. 194-222.

FERNANDES, E. **Adaptação e Equilíbrio.** Nova Escola, 2011.

FERRACIOLLI, L. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUSSO, H.L.; ARCHER, A.B.; LUIZ, F.B.; SAHÃO, F.T.; LUCA, G.G. de; HENKLAIN, M.H.O.; PANOSSO, M.G.; KIENEN, N.; MELLO, O.B.; GONÇALVES, V.M. **ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA.** Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

MAIA, A. E.; ROCHA, A. S.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C.; **Jogo didático sobre energias renováveis como legado discente~docente~aprendente.** Revista Scientiarum História, 2019.

PASSOS, M. de L. R. da F. **A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner.** Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva, 2003, 5(2), 195-213.

PAVANELLI, S. et al. A “**modelagem**” de contingências comportamentais entrelaçadas complexas. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, Veracruz – Mexico, v. 22, ed. 4, p. 425-440, 2014.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia moderna**. 8 ed. rev. e ampl. São Paulo: Thomson, 2005.

SILVA, I. D.; NASCIMENTO, H. F. do; MARTINHON, P. T. **Experimentação no ensino de ciências: Uma revisão bibliográfica sobre sua importância como recurso didático em salas de aulas presenciais e remotas**. 2022. DOI 10.29327/167942.3-38.

TAMIASSO-MARTINHON, P.; **Indisciplinaridade no Ensino de Química**. Seminários e Atividades em Ensino de Química, Seminários PEQui, Programa de Pós Graduação em Ensino de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

TAMIASSO-MARTINHON, P.; Martins-Filho, A. M.; Rocha, A. S.; Silva, C. R. S.; **Memorial acadêmico e o empoderamento docente**. Anais do I Encontro da Rede Rio de Ensino de Química, Macaé, 2017.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION] **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020a.

VIEIRA, H. V.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SIMÕES, A. L.; ROCHA, A. S.; SOUSA, C.; **O Uso de Aplicativos de Celular como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Química**. *Revista Debates em Ensino de Química* 2019, 5, 125.